



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA**

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOS(AS)  
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE  
FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2025**

ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOS(AS)  
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa

Coorientadora: Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S696a Sousa, Elaine Mesquita Paula de.  
Avaliação do Programa Ateliê : ênfase na formação dos(as) professores(as) da educação infantil no município de Fortaleza / Elaine Mesquita Paula de Sousa. – 2023.  
140 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa.  
Coorientação: Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires.
1. Educação infantil. 2. Programa Ateliê. 3. Formação de professores. 4. Políticas públicas em educação. 5. Professor de educação infantil. I. Título.

CDD 320.6

---

ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOS(AS)  
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em 23/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coorientadora)  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

---

Prof. Dr. Rafael Barros Barbosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Eunice Andrade de Oliveira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por ter me concedido a benção de uma família que sempre me apoiou em minhas escolhas e decisões.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e paciência para enfrentar os desafios dessa jornada. Sem Sua orientação, nada disso seria possível.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando, e à minha coorientadora, Profa. Dra. Iêda, pela paciência, dedicação e pelos conhecimentos compartilhados ao longo dessa caminhada. Suas contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio incondicional, amor e compreensão, sou eternamente grata. Vocês são a minha maior fonte de inspiração. A presença constante de vocês em minha vida me impulsiona a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Este trabalho é, sem dúvida, reflexo de tudo o que aprendi com vocês.

Em especial, agradeço à minha mãe Gorette, mulher forte e batalhadora, que sempre me ensinou a lutar com dignidade e a nunca desistir dos meus sonhos. Ao meu pai Antônio, exemplo de honestidade, esforço e sabedoria. Aos meus irmãos, pelo carinho, incentivo e companheirismo, que mesmo nos dias mais corridos, se fizeram presentes com palavras de apoio.

Ao meu marido Erlanio, meu companheiro de vida, obrigada por caminhar ao meu lado com tanto amor, paciência e incentivo. Sua presença foi essencial para que eu me mantivesse firme e confiante. À minha filha Ellen, minha razão de viver, obrigada por me motivar a ser sempre melhor. Que este trabalho também seja uma inspiração para que ela acredite na força dos seus próprios sonhos.

Gratidão imensa a todos que fizeram parte dessa jornada!

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a  
imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem. (Loris Malaguzzi)

## RESUMO

Este estudo avalia o Programa Ateliê – uma política pública da Prefeitura de Fortaleza para a Educação Infantil – nas práticas pedagógicas de professores(as) da rede municipal. O Programa, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), tem como objetivo central respeitar e promover a criança como protagonista de seu aprendizado, por meio da mediação de profissionais qualificadas(os) e da valorização de suas múltiplas linguagens. Implementado nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O Programa Ateliê desenvolve suas ações por meio de formação continuada, atendendo inicialmente coordenadores(as) que, por sua vez, compartilham os conhecimentos adquiridos para os(as) professores(as) no centros de Educação Infantil (CEI). Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo Avaliar o Programa Ateliê na formação de professores(as) e na implementação de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil, partindo da seguinte questão central: A formação do Programa Ateliê tem fomentado práticas pedagógicas inovadoras entre os(as) professores(as) da rede municipal de Fortaleza? Para respondê-la, adotou-se uma abordagem teórica plural, articulando contribuições sobre desenvolvimento infantil (Piaget, 1980; Vygotsky, 1934), pedagogia crítica (Freire, 1997), e abordagens inspiradas em Reggio Emilia (Rinaldi, 2012; Malaguzzi, 2016; Gandini, 2019), essenciais para analisar a relação entre formação docente e práticas inovadoras. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória (Gil, 2008; Minayo, 2008), com enfoque etnográfico-avaliativo (Lejano, 2012), que permitiu compreender as dinâmicas culturais e os significados atribuídos pelos participantes ao Programa. A coleta de dados ocorreu em três etapas: Entrevistas semiestruturadas com professoras(es), gestoras(es) e técnicas(os) da SME, fundamentadas na abordagem interpretativista de Geertz (1989); Grupo focal (Morgan, 1997), para captar perspectivas coletivas sobre os desafios da formação; Observação participante (Ingold, 2000) em um Centro de Educação Infantil (CEI) do Distrito de Educação IV. A triangulação desses resultados (entrevistas, grupo focal e observação) confirmou a necessidade de um redesenho do programa, com foco em formação continuada, metodologias experienciais e protagonismo docente, alinhando-se às demandas reais dos Centros de Educação Infantil (CEIs). A práxis educativa ainda é um conceito razoavelmente assimilado por parte dos(as) professores(as), demandando formações que articulem teoria e prática de forma mais orgânica. O Programa é reconhecido como uma política pública promissora, mas requer ajustes para atender às demandas reais do cotidiano dos CEIs. Os achados obtidos evidenciam que a formação oferecida pelo Programa Ateliê deve ser

emancipatória e transformadora, subsidiando os(as) professores(as) para atuarem como protagonistas de seu desenvolvimento profissional e fortalecendo sua valorização. As narrativas revelaram que o Programa Ateliê é uma política pública promissora e que a formação continuada é essencial para o enriquecimento da práxis educativa. No entanto, essas formações ainda precisam avançar, considerando as necessidades vivenciadas no cotidiano da CEI. Em suma, acreditamos em uma formação emancipadora e transformadora, desde que as Políticas Públicas reconheçam o(a) professor(a) como protagonista de sua formação e promovam a valorização profissional, incentivando a participação ativa na implementação da política.

**Palavras-chave:** educação infantil; programa ateliê; formação de professores(as).

## ABSTRACT

This study evaluates the Ateliê Program – a public policy of the Municipality of Fortaleza for Early Childhood Education – in the pedagogical practices of teachers in the municipal network. The Program, coordinated by the Municipal Department of Education (SME) and the Coordinating Office of Early Childhood Education (COEI), has as its central objective to promote the child as the protagonist of their learning, through the mediation of qualified professionals and the valorization of their multiple languages. Implemented in the Early Childhood Education Centers (CEIs), the Ateliê Program develops its actions through continuous professional development, initially serving pedagogical coordinators who, in turn, multiply the acquired knowledge to teachers in the early childhood education centers (CEI). In this context, the present study aims to evaluate the Ateliê Program in teacher training and the implementation of meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education, based on the following central question: Has the training provided by the Ateliê Program fostered innovative pedagogical practices among teachers in the municipal education network of Fortaleza? To answer this question, a plural theoretical approach was adopted, articulating contributions on child development (Piaget, 1980; Vygotsky, 1934), critical pedagogy (Freire, 1997), and approaches inspired by Reggio Emilia (Rinaldi, 2012; Malaguzzi, 2016; Gandini, 2019), essential for analyzing the relationship between teacher training and innovative practices. Methodologically, this was a qualitative and exploratory research (Gil, 2008; Minayo, 2008), with an ethnographic-evaluative focus (Lejano, 2012), which allowed us to understand the cultural dynamics and the meanings attributed by participants to the Program. Data collection occurred in three stages: semi-structured interviews with teachers, managers, and staff from SME, based on Geertz's interpretative approach (1989); focus groups (Morgan, 1997) to capture collective perspectives on the challenges of training; and participant observation (Ingold, 2000) in an Early Childhood Education Center (CEI) in the Education District IV. The triangulation of these results (interviews, focus groups, and observation) confirmed the need for a redesign of the program, with a focus on continuous training, experiential methodologies, and teacher protagonism, aligning with the real demands of the Early Childhood Education Centers (CEIs). Educational praxis is still a concept that is not well assimilated by teachers, requiring training programs that more organically articulate theory and practice. The Program is recognized as a promising public policy, but it requires adjustments to meet the real demands of the daily life in the CEIs. The results obtained highlight that the training offered by the Ateliê Program must be emancipatory and

transformative, positioning teachers as protagonists of their professional development and strengthening their valorization. The narratives revealed that the Ateliê Program is a promising public policy, and that continuous professional development is essential for enriching educational praxis. However, these training programs still need to evolve, considering the needs experienced in the daily life of the CEIs. In summary, we believe in an emancipatory and transformative training, provided that Public Policies recognize the teacher as the protagonist of their formation and promote professional valorization, encouraging active participation in the implementation of the policy.

**Keywords:** early childhood education; ateliê program; teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Planejamento Pedagógico.....	37
Figura 2 –	Desafios necessários para uma prática pedagógica transformadora.....	39
Figura 3 –	Campos de Experiência.....	47
Figura 4 –	Etapas de planejamento.....	62
Figura 5 –	Centro de Educação Infantil Vicente Fialho.....	71
Figura 6 –	Pátio do Cei Vicente Fialho.....	74
Figura 7 –	Banheiros das crianças.....	75
Figura 8 –	Refeição das crianças.....	76
Figura 9 –	Ambiente externo.....	76
Figura 10 –	Grupo Focal.....	94
Figura 11 –	Encontro Grupo Focal.....	95
Gráfico 1 –	Lócus e Sujeitos da Pesquisa.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Elementos fundamentais para prática pedagógica.....	38
Quadro 2 –	Conceituação dos Campos de Experiência.....	48
Quadro 3 –	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.....	50
Quadro 4 –	Contribuições de Educadores para Pedagogia de Loris Malaguzzi.....	52
Quadro 5 –	Os 7 princípios da abordagem Reggio Emilia.....	54
Quadro 6 –	Fases da Análise de Conteúdo.....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório Digital Educacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PCA	Professora Coordenadora de Área
PCLEI	Professora Coordenadora do Laboratório Educacional de Informática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PITEC	Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGTE	Pós-graduação de Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SD	Sequência Didática
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEGER	Secretaria Municipal da Gestão Regional
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
STEAM	Science, Technology, Engineering, Art e Math
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização da pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Problematização.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3</b>	<b>Justificativa do estudo.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>A Política Pública.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.1</b>	<i>A política educacional no Brasil.....</i>	<i>28</i>
<b>2.1.2</b>	<i>Políticas e Práxis na Educação Infantil de Fortaleza: Um Olhar sobre a Realidade Local.....</i>	<i>34</i>
<b>2.2</b>	<b>A Evolução da Educação Infantil no Brasil: Uma Análise Histórica</b>	<b>40</b>
<b>2.2.1</b>	<i>A Construção Histórica da Infância: Da Invisibilidade ao Reconhecimento como Sujeito de Direitos.....</i>	<i>45</i>
<b>2.3</b>	<b>O Programa Ateliê em Fortaleza: Uma Análise da Educação Infantil e suas Inovações Pedagógicas.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3.1</b>	<i>A Influência de Reggio Emilia nas Concepções do Programa Ateliê...</i>	<i>51</i>
<b>2.3.2</b>	<i>O Programa Ateliê: Fortalecendo o Protagonismo Infantil na Educação de Fortaleza.....</i>	<i>56</i>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>Trajетória Metodológica: Opções Teóricas da Pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>A Conceção Avaliativa.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>Os procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3.1</b>	<i>Locus da Pesquisa.....</i>	<i>70</i>
<b>3.3.2</b>	<i>Sujeitos da Pesquisa.....</i>	<i>77</i>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos Éticos.....</b>	<b>79</b>
<b>3.5</b>	<b>Obtenção dos Dados.....</b>	<b>81</b>
<b>3.6</b>	<b>Transformação das Práxis Pedagógicas: Parâmetros e Variáveis de Análise.....</b>	<b>82</b>
<b>3.7</b>	<b>Procedimentos de Análise.....</b>	<b>84</b>
<b>3.8</b>	<b>Análise dos Dados.....</b>	<b>86</b>
<b>4</b>	<b>PROGRAMA ATELIÊ NA FORMAÇÃO DE</b>	

	<b>PROFESSORES(AS): CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.....</b>	90
<b>4.1</b>	<b>Formação de Professores(as) no Programa Ateliê: Teoria, Prática e Transformação.....</b>	90
<b>4.2</b>	<b>Da Teoria à Prática: Experiências Exitosas no Programa Ateliê.....</b>	97
<b>4.3</b>	<b>Desafios e Obstáculos na Implementação do Programa Ateliê com Base nos Relatos dos Professores(as).....</b>	101
<b>4.3.1</b>	<i>Resistência e a Importância da Formação Contínua</i>	102
<b>4.3.2</b>	<i>A Discordância entre as Diretrizes e a Realidade Escolar.....</i>	103
<b>4.3.3</b>	<i>A Infraestrutura e a Necessidade de Suporte Institucional.....</i>	104
<b>4.3.4</b>	<i>A Importância da Troca de Experiências e da Formação Prática.....</i>	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	107
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	115
	<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....</b>	121
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....</b>	123
	<b>APÊNDICE C - DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DO PÚBLICO DA PESQUISA.....</b>	124
	<b>APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA.....</b>	125
	<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	127
	<b>APÊNDICE F - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES PARA COLETA DOS DADOS E ANÁLISES.....</b>	129
	<b>APÊNDICE G - INSTRUMENTAIS DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA E GRUPO FOCAL.....</b>	131
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	134
	<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA.....</b>	138

## 1 INTRODUÇÃO

Minha jornada na Educação Infantil iniciou aos quatro anos no Colégio Presidente Médice, localizado no bairro Álvaro Weyne, onde aquele parque infantil era um mundo mágico e vivi momentos inesquecíveis ao lado de meus colegas, com as brincadeiras, os jogos e as descobertas que marcaram profundamente minha infância, lembrando-me com carinho da jardineira com meu nome bordado, símbolo daquela época em que o Jardim de Infância era uma das expressões utilizadas para designar a primeira etapa da educação formal

Essas experiências na primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se estabelecem as bases para a aprendizagem, a socialização e a construção da identidade. As interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil, proporcionam às crianças a oportunidade de explorar o mundo, desenvolver a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico. Ao brincar, as crianças aprendem a se relacionar com os outros, a resolver conflitos e a construir conhecimentos de forma significativa.

Em 1997, no segundo ano do segundo grau, hoje denominado ensino médio, comecei curso de pedagogia no Colégio Filgueiras Lima, impulsionado pelo meu apreço pela educação infantil desde a minha infância. Obtive sucesso em um estágio em colaboração com a prefeitura de Fortaleza, onde tive a chance de estagiar no infantil IV. Essa experiência ao longo de dois anos, possibilitou a aquisição e o aprimoramento de saberes e direitos de aprendizagem fundamentais para a atuação docente na Educação Infantil.

Em 2001, passei no concurso para professora da Prefeitura de Fortaleza e optei por prosseguir com minha trajetória na educação infantil, durante minha trajetória, trabalhei na sala de referência, atualmente denominada como sala de referência na educação infantil (espaço que pertence a uma turma de crianças para que convivam cotidianamente e desenvolvam suas experiências educativas), além de exercer cargos na gestão escolar, alternando entre as funções de coordenadora e diretora.

Em 2021, no período em que eu estava como diretora da Escola Municipal Padre Felice Pistoni, que fica no bairro do Montese e oferece ensino fundamental e educação infantil, recebi o livro "Projeto Ateliê: Uma tessitura protagonizada pela triangulação entre família, escola e criança" (Fortaleza, 2020) para o acervo da escola. A leitura desse livro foi um verdadeiro deleite, aprofundando minha compreensão sobre as especificidades da infância e a importância da interação entre família, escola e criança no processo de aprendizagem.

Ao ler o livro "Projeto Ateliê" e ver as fotos de crianças contentes, me encantei

como Programa, particularmente pelas suas concepções acerca da criança como protagonista. Por meio da referida leitura, consegui entender a abordagem de Reggio Emilia, que tem origem na cidade de Reggio Emilia, na Itália. Ela se distingue por ser uma filosofia educacional centrada na criança, enfatizando o respeito, a colaboração e a exploração ativa, e considera a criança como um indivíduo ativo, curioso e capaz de construir seu próprio processo de aprendizagem.

Esta abordagem até então desconhecida para mim, criada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, destaca a relevância do ambiente como um terceiro educador, incentivando a cooperação entre crianças, professores(as) e suas respectivas famílias. O currículo na abordagem Reggio Emilia é notoriamente flexível, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças, isto é, essa flexibilidade é fundamental para que as crianças possam manifestar suas ideias e sentimentos de maneira autêntica e significativa, utilizando diversas linguagens, como a verbal, a artística, a corporal e a musical.

Em 2022, concorri à coordenação do Centro de Educação Infantil Filgueiras Lima, a mesma instituição onde iniciei minha carreira. Essa experiência foi significativa para mim, pois representou um retorno às minhas raízes e a oportunidade de contribuir ainda mais para o desenvolvimento educacional da instituição.

Na mesma ocasião, a Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com Secretaria Municipal de Educação (SME) lançaram um edital para mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Essa iniciativa coincidiu com o meu crescente interesse pelo Programa Ateliê na Educação Infantil, despertando a curiosidade de investigar como essa política pública era implementada nas salas de referência. A partir desse contexto, decidi dedicar minha pesquisa e a compreender a implementação na prática do programa Ateliê.

A aprovação no Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas (MAPP) em 2023 coincidiu com meu retorno à sala de referência de uma creche que implementa o Programa Ateliê. Essa imersão no contexto escolar proporcionou uma rica fonte de dados para minha pesquisa, permitindo-me realizar uma análise aprofundada e rigorosa das práticas pedagógicas implementadas nesse programa.

## **1.1 Contextualização da pesquisa**

A Constituição brasileira de 1988 desempenhou um papel crucial na garantia dos direitos educacionais no Brasil, particularmente ao estabelecer o direito básico à educação

infantil. Nesse cenário, municípios, estados e o governo federal têm se esforçado para confirmar os direitos das crianças.

É fundamental que a sociedade, o governo e todos os envolvidos trabalhem em conjunto para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação infantil pública, gratuita, laica e inclusiva.

A Constituição de 1988 estabelece uma base sólida para a educação no Brasil, destacando a Educação Infantil como um direito fundamental, no artigo 208, em particular, determina o dever do Estado com a educação:

[...] I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988)

Com base nos fundamentos legais, todas as crianças na primeira infância, ou seja, entre 0 e 6 anos, têm direito a uma educação de alta qualidade. Essa consolidação é essencial para assegurar o direito constitucional à educação, conforme estipulado na Constituição de 1988. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, representa a consolidação dos direitos de crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação infantil. O ECA determina que é dever de toda a sociedade família, comunidade, sociedade civil e poder público, proteger crianças e adolescentes de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

De acordo com a Lei nº 13.257/2016, que instituiu o Marco Legal da Primeira Infância no Brasil, houve um importante avanço na proteção integral dos direitos da criança, consolidando no ordenamento jurídico brasileiro os princípios já estabelecidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ao detalhar e fortalecer as políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos, essa legislação reconhece a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral da criança, alinhando-se aos preceitos constitucionais que garantem o direito à vida, à saúde, à educação, à assistência social e à proteção integral. Em seu artigo 3º, declara:

A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) é histórico para a estabelecer os direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, em consonância com essa

legislação federal, a cidade de Fortaleza, por meio da Lei Municipal nº 11.070/2020, instituiu o Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, consolidando o Programa Ateliê como política pública municipal. Essa articulação entre os níveis federal e municipal demonstra o compromisso de Fortaleza em promover o desenvolvimento integral das crianças, em linha com as diretrizes nacionais

O Programa Ateliê, instituído pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza em 2017, representa um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para a primeira infância na cidade. Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o programa iniciou suas atividades em 12 Centros de Educação Infantil (CEIs) e, desde então, expandiu-se de forma expressiva, alcançando 91 unidades em 2024. Embora essa expansão seja notável, ela ainda não abrange a totalidade dos CEIs do município, evidenciando a necessidade de ampliação contínua.

Quando o Programa Ateliê foi implementado em Fortaleza, o objetivo era inspirar os princípios dessa pedagogia para a realidade local, levando em consideração as particularidades culturais e sociais do Brasil. A transição envolveu desafios, principalmente em relação ao currículo e às práticas pedagógicas que já estavam consolidadas nas escolas de Fortaleza.

Embora a filosofia de Reggio Emilia seja internacionalmente reconhecida, ela ainda é bastante desconhecida em muitas regiões do Brasil, e sua implementação exige uma mudança cultural nas práticas pedagógicas, tanto no nível do currículo quanto nas metodologias. Portanto, a SME de Fortaleza precisou formar os profissionais da educação (coordenadores(as) pedagógicos, professores(as) e gestores(as)) de acordo com as novas abordagens pedagógicas, o que demandou um esforço contínuo de formação e acompanhamento.

A transição da abordagem pedagógica de Reggio Emilia para o contexto de Fortaleza tem sido positiva e inovadora, mas ainda está em fase de adaptação. A integração de uma filosofia educacional internacionalmente reconhecida, mas enraizada em uma realidade específica, apresenta desafios que exigem ajustes contínuos e reflexões sobre sua aplicabilidade local.

Dessa forma, o percurso da pedagogia de Reggio Emilia desde a Itália até Fortaleza reflete uma inspiração de uma abordagem educacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral e humanizado das crianças. Embora o processo tenha exigido ajustes, principalmente na formação dos(as) professores(as) e na organização dos espaços pedagógicos, a continuidade dessa implementação - com foco em uma formação contínua

para os profissionais da educação e um alinhamento com as diretrizes do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) - é essencial para viabilizar o sucesso a longo prazo da política pública na cidade.

Alinhado às diretrizes do Marco Legal da Primeira Infância e ao Plano Fortaleza 2040, o Programa Ateliê visa assegurar o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo a parceria entre família, escola e comunidade. Essa integração promove um ambiente educativo que valoriza o protagonismo infantil, a criatividade e a participação ativa, contribuindo para uma educação infantil mais inclusiva, autônoma e alinhada aos direitos das crianças.

O programa é coordenado pela Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) e pela Célula de Formação, Avaliação e Acompanhamento Pedagógico (CEFAP) da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Implementado nos seis Distritos de Educação, o programa abrange uma grande parte da rede municipal, mas ainda não é implementada em todos os CEIs, o que representa um desafio a ser superado para viabilizar a universalização das práticas inovadoras propostas.

Para efetivar a expansão e implementação do Programa Ateliê, as coordenadoras dos CEIs recebem uma formação inicial e, posteriormente, se tornam multiplicadoras, responsáveis por disseminar os conhecimentos adquiridos e incentivar a formação contínua dos professores(as). No entanto, essa abordagem pode apresentar desafios, como a dependência das coordenadoras para compartilhar o conhecimento, o que pode gerar inconsistências na transmissão da metodologia, especialmente se elas não tiverem uma formação sólida. Além disso, a qualidade e profundidade da formação podem variar de uma unidade para outra, dependendo da atuação e do comprometimento de cada coordenadora.

Durante as formações, algumas unidades têm a oportunidade de compartilhar experiências exitosas, o que enriquece o processo formativo. Essa troca de experiências visa promover a participação e a integração entre todos os responsáveis pela implementação do Programa Ateliê. As coordenadoras, ao compartilhar práticas bem-sucedidas, não apenas disseminam conhecimento, mas também fomentam um ambiente colaborativo, onde ideias e soluções podem ser ajustadas e postas em prática em diferentes contextos.

No entanto, a estratégia da Célula de Formação, Avaliação e Acompanhamento Pedagógico (CEFAP) de priorizar a formação das coordenadoras e delegar a elas a tarefa de disseminar o conhecimento nos CEIs pode, de fato, gerar lacunas entre a teoria discutida nas formações e a prática pedagógica. Isso ocorre porque, ao depender das coordenadoras para disseminar o conhecimento, pode surgir uma desconexão entre os objetivos pedagógicos

propostos e as realidades locais dos CEIs. Cada unidade escolar enfrenta desafios próprios, como infraestrutura, formação dos profissionais e as características culturais e socioeconômicas das crianças e das famílias atendidas.

Portanto, a inspiração da abordagem de Reggio Emilia para o contexto cearense, sem uma análise crítica e adaptação às especificidades locais, pode resultar na perpetuação de uma abordagem educacional exógena, distante das necessidades da comunidade. Essa lacuna pode dificultar a implementação eficaz do Programa Ateliê e contribuir para a manutenção de um sistema educacional que não leva em conta condicionantes culturais e sociais do local. O desafio, portanto, é efetivar que as inovações pedagógicas sejam adequadas a tal contexto, respeitando as características da realidade cearense, sem cair em um processo de "colonização pedagógica".

Dessa forma, o Programa Ateliê busca, de maneira estratégica, potencializar as diversas linguagens infantis, validando a ideia da criança como protagonista em seu processo de criação. Além disso, visa assegurar os direitos de aprendizado - como expressão, participação, exploração, brincadeira, autoconhecimento e convivência - definidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2016) e alinhados aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Ao focar nessas dimensões, o programa tem o potencial de respeitar a singularidade de cada criança, criando um ambiente mais inclusivo e dinâmico, desde que as práticas pedagógicas sejam adequadamente ajustadas às realidades locais e culturais.

Além disso, o Guia Básico de Orientações, Linha de Base e Plano de Ação do Programa Ateliê (2024) tem como objetivo estreitar a ponte entre teoria e prática na formação docente, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e estimulando a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Isso visa não apenas uma educação infantil mais inovadora e de qualidade, mas também a construção de valores que são intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, como afirmado por Rinaldi (2014, p. 42): “[...] educar valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis”.

Ao oferecer experiências de aprendizagem significativas, o Programa Ateliê alinha-se ainda mais à perspectiva defendida por Rinaldi (2014), que entende a educação como um processo de construção de valores compartilhados. Ao mesmo tempo, ao valorizar o brincar como ferramenta pedagógica, o programa ecoa as ideias de Vygotsky (1979, p. 45): “a criança aprende muito ao brincar”. O brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, e a sensação de pertencimento ao ambiente escolar é crucial para um aprendizado

efetivo. Quando as crianças se sentem parte de sua comunidade escolar, elas se tornam mais motivadas a explorar, interagir e participar ativamente das atividades propostas, o que impulsiona seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Neste processo, as famílias desempenham um papel fundamental no estímulo às brincadeiras e interações infantis. Ao incentivar atividades recreativas, pais e responsáveis têm a oportunidade de fortalecer os vínculos emocionais, criando um ambiente seguro e acolhedor. Esse apoio é essencial para que as crianças se sintam valorizadas e seguras para explorar, expressar seus pensamentos e desenvolver seus direitos de aprendizagem.

A escola, por sua vez, deve ser um ambiente onde essas experiências lúdicas sejam integradas ao processo educacional. No entanto, conforme destaca Reis (2007, p. 6), "a escola nunca será capaz de educar sozinha, de modo que a responsabilidade de educar deve ser compartilhada." Essa afirmação ressalta a importância da cooperação entre todos(as) profissionais da escola e os componentes da família, sendo a educação familiar um processo constante e essencial. Uma vez estabelecido, o vínculo com a escola deve ser mantido por meio de diálogos frequentes entre pais, filhos e professores(as). A parceria entre família e escola é importante para assegurar que as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem ricas e significativas. Ao compartilhar a responsabilidade de educar e cuidar, família e escola podem promover um ambiente que valorize o brincar livre e espontâneo e as interações com várias infâncias.

Dessa maneira, as brincadeiras em família oferecem às crianças a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, desenvolver sua autonomia e construir conhecimentos de forma lúdica. Essa participação ativa não só amplia o repertório de brincadeiras que as crianças conhecem, mas também proporciona um espaço seguro e afetivo onde elas podem explorar, criar e se expressar livremente, contribuindo para um desenvolvimento mais harmonioso e integral.

## **1.2 Problematização**

O Programa Ateliê, instituído pelo Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza (Lei Municipal nº 11.070/2020), representa uma iniciativa estratégica para a melhoria da qualidade da Educação Infantil na cidade. Inspirado nos princípios da pedagogia de Reggio Emilia, o Programa busca implementar práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas ao contexto local, com ênfase na formação continuada de professores(as) e na criação de

ambientes de aprendizagem que favoreçam a expressão, a exploração e a convivência das crianças.

Alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Proposta Curricular da Rede Municipal de Fortaleza, o Programa Ateliê é coordenado pela Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) e pela Célula de Formação, Avaliação e Acompanhamento Pedagógico (CEFAP). Sua proposta visa não apenas incorporar os fundamentos de Reggio Emilia, mas também contextualizá-los à realidade local, formando os(as) professores(as) para transformar os Centros de Educação Infantil (CEIs) em espaços que incentivem o protagonismo infantil e a construção coletiva de saberes.

Diante desse contexto, a questão central que orienta este estudo é: A formação do Programa Ateliê tem fomentado práticas pedagógicas inovadoras entre os(as) professores(as) da rede municipal de Fortaleza? Esta problematização surge da necessidade de compreender se as formações continuadas proporcionadas pelo Programa estão, de fato, promovendo mudanças significativas nas práticas docentes.

O objetivo geral é: Avaliar o Programa Ateliê na formação de professores(as) e na implementação de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

Os objetivos específicos são: Analisar como a formação dos(as) professores(as) no Programa Ateliê articula teoria e prática para promover práticas pedagógicas criativas, colaborativas e centradas no protagonismo infantil; investigar experiências exitosas do Programa Ateliê, destacando práticas inovadoras que contribuem positivamente para o desenvolvimento integral das crianças; identificar, a partir dos relatos dos(as) docentes, os principais desafios enfrentados na implementação do programa, como questões estruturais, formação e resistência à mudança.

### **1.3 Justificativa do estudo**

Este estudo se fundamenta na necessidade de aprofundar a compreensão sobre a formação de professores(as) e suas práticas pedagógicas, com base na teoria de Loris Malaguzzi. Ao investigar o Programa Ateliês, busca-se não apenas contribuir para a produção de conhecimento científico na área da educação infantil, mas também fornecer subsídios importantes para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), onde os efeitos desta pesquisa têm o potencial de fortalecer o campo de estudos sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento infantil, além de destacar a importância da

formação docente para a implementação das referidas práticas.

Os Ateliês, inspirados na pedagogia de Reggio Emilia, têm como objetivo estimular a autonomia, a criatividade e a geração de conhecimentos relevantes. Nesse processo, a formação contínua dos(as) professores(as) é fundamental, pois proporcionam a abordagem pedagógica que incentivam a participação ativa e proativa das crianças, promovendo o aprendizado de forma mais significativa e engajante. A formação docente, portanto, busca a implementação de práticas pedagógicas que abordem a expressão criativa, a colaboração e o protagonismo infantil

De acordo com a análise de Carla Rinaldi (2014, p. 145-146), baseada nos conceitos de Loris Malaguzzi, a importância do espaço escolar no processo de aprendizagem é um ponto crucial. Rinaldi, ao relatar sua experiência em Reggio Emilia, destaca:

Quando comecei a trabalhar nas escolas municipais de Reggio, em 1970, fiquei surpresa com o alto nível de consciência acerca da importância da qualidade dos espaços da escola. [...] Já existia uma clara intuição acerca da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado.

A reflexão sobre a organização dos espaços e ambientes de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, é de fato central para entender a repercussão da prática pedagógica. Para conectar essa reflexão com a citação de Libâneo (2019), podemos pensar no papel da organização dos ambientes como um critério de qualidade, já que as finalidades e objetivos da educação - conforme apontado por Libâneo - orientam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, incluindo como os espaços de aprendizagem são planejados e utilizados.

Assim, experiências práticas e o manuseio de materiais incentivam a criatividade e o aprendizado, possibilitando que as crianças explorem, experimentem e descubram novos caminhos para aprendizagem. O ateliê tem a intenção de ser um lugar onde as mãos das crianças estão sempre em movimento, é importante destacar que as crianças são também sensoriais, e é por meio dos sentidos que constroem sua aprendizagem (Malaguzzi, 2016).

O Programa Ateliê oferece uma oportunidade valiosa para compreender como essa iniciativa contribui para a melhoria da qualidade da Educação Infantil em Fortaleza. Por meio de análise documental, entrevistas, grupo focal e observação participante, procura-se avaliar o Programa Ateliê no âmbito da formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil de Fortaleza. A pesquisa investiga as práticas pedagógicas adotadas, as potencialidades do Programa e as dificuldades e desafios enfrentados durante a sua implementação, dando voz e vez aos(as) professores(as), que são as(os) principais implementadoras(es) das políticas

públicas em estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir para o aprimoramento dos processos formativos e o fortalecimento da Educação Infantil no município de Fortaleza. Espera-se que os achados do estudo possam contribuir para subsidiar a formulação de políticas públicas que valorizem a formação continuada dos(as) docentes e incentivem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, centradas na criatividade e no protagonismo das crianças. Seus achados apresentam uma tríplice relevância que envolvem as dimensões científicas, pedagógicas e políticas, configurando-se como contribuição significativa para o campo educacional.

Este estudo enriquece o debate acadêmico sobre o protagonismo infantil na primeira infância, apresentando evidências empíricas de práticas pedagógicas que integram criatividade, ludicidade e desenvolvimento integral de forma holística. No âmbito pedagógico, a pesquisa oferece fundamentos concretos para transformar as práticas educativas, valorizando a criança como agente central do processo de aprendizagem por meio do seu protagonismo, da escuta ativa e de abordagens qualitativas que respeitam suas múltiplas linguagens.

Na esfera política, a pesquisa se consolida como ferramenta estratégica para a construção de políticas públicas educacionais, ao documentar e analisar as experiências do Programa Ateliê. Os efeitos servem para ampliar e implementar diretrizes embasadas para qualificar a formação continuada de educadoras(es) e implementar propostas pedagógicas inovadoras, lúdicas que efetivamente empondere a criança no centro do processo educativo, como lugar privilegiado

A organização da pesquisa visa favorecer a compreensão do processo de investigação e a sistematização dos desdobramentos. A seção intitulada "Contextualização do Programa Ateliê e Fundamentação Teórica" situa o programa no contexto da evolução da educação, em particular da Educação Infantil, como também o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando concepções sobre desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas inovadoras e os princípios que orientam o Programa Ateliê. No "Percurso Metodológico", são descritos o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de análise utilizadas. A seção "Programa Ateliê na Formação de Professores(as): Contribuições e Desafios" é dedicada à apresentação e discussão dos achados, com destaque para experiências formativas significativas identificadas ao longo da investigação. Nas, "Considerações Finais" tem-se as principais contribuições do estudo, limitações e recomendações para futuras ações e pesquisas no campo da Educação Infantil.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo apresenta Programa Ateliê no contexto das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e a fundamentação teórica da pesquisa. A revisão bibliográfica explora a evolução das concepções sobre a infância, com ênfase nas teorias de Vygotsky e na pedagogia de Reggio Emilia, que ressaltam a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Essas abordagens teóricas fornecem a base para compreender a importância da autonomia e da criatividade no desenvolvimento infantil, princípios centrais do Programa Ateliê.

### **2.1 A Política Pública**

A política pública é um processo contínuo de construção coletiva, que envolve a participação ativa do governo e da sociedade civil, com o objetivo de formular e implementar ações que promovam políticas que atendam às necessidades e desafios da população.

No final do século XIX, a organização da produção e as relações de poder resultantes do modo de produção capitalista "[...] impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas" (Neves, 1999, p. 11-12). O desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática depende da capacidade de lidar com as diferenças e lidar com os conflitos que podem surgir como resultado dessas diferenças. Para alcançar esse objetivo, é fundamental estabelecer padrões e regras para a convivência coletiva. Conforme observado por Schmitter (1984, p. 36), essas normas ajudam as pessoas a reconhecerem suas limitações nas afirmações de suas necessidades.

As políticas públicas são, portanto, ferramentas essenciais para estabelecer um ambiente em que todos os cidadãos possam coexistir de forma harmoniosa, respeitando os direitos uns dos outros e colaborando para o bem comum. O papel do Estado nesse processo é significativo, pois ele é responsável por criar, implementar e supervisionar essas políticas para assegurar que atendam às necessidades da sociedade e promovam a justiça social

A institucionalização das políticas públicas brasileiras, iniciada na década de 1930, foi acompanhada de uma crescente valorização do conhecimento científico como ferramenta para a tomada de decisões. A Era Vargas, com a implantação do Estado Nacional-desenvolvimentista, representou um marco nesse processo, demonstrando a importância da

ciência para a construção de um país moderno e industrializado.

A reorganização do aparelho do Estado liderada por Getúlio Vargas caracterizou a "Era Vargas", que durou de 1930 a 1945 e depois de 1951 a 1954. Vargas seguiu a estrutura burocrática weberiana, que prevê uma administração sistemática e racional, nesse sentido, uma das principais características desse padrão foi o uso de concursos públicos para contratar funcionários públicos; isso garantiu meritocracia e competência técnica no serviço público (Leite Júnior, 2009, p. 24).

É inegável que as políticas públicas são ferramentas primordiais para proporcionar e defender direitos, diminuir desigualdades e melhorar a qualidade de vida das pessoas, no entanto, a falta de coerência entre os processos de formulação, decisão e implementação dessas políticas constitui um grande obstáculo.

A diversidade nas políticas públicas, embora rica, pode gerar conflitos ideológicos que influenciam as relações sociais, especialmente em contextos de competição entre grupos.

É comum que haja divergências de ideias e perspectivas quando há uma grande diversidade de opiniões, valores e crenças. No entanto, essas atitudes competitivas entre indivíduos e grupos podem contribuir para esses conflitos e aumentar as tensões, levando à competitividade, que pode resultar em fragmentação, maior desigualdade e menos cooperação e solidariedade.

O papel da sociedade civil na criação e sistematização de documentos legais, como leis, projetos, planos de ação e programas governamentais, deve ser destacado. Além disso é essencial entender como os recursos públicos, tanto materiais quanto humanos, serão usados para implementar as políticas públicas em vários contextos e setores sociais.

A participação ativa da sociedade civil é essencial para proporcionar que as políticas públicas atendam às necessidades reais da comunidade e promovam um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Teixeira (2002) afirma que a concepção de políticas públicas consiste em um conjunto de normas e princípios que guiam a conduta do poder público. Essas políticas devem levar em consideração as mediações entre o Estado e as diferentes partes sociais, sendo assim, a participação da sociedade civil fortalece a legitimidade das políticas e favorecem que sejam relevantes para a população.

Ao fortalecer a legitimidade das políticas e fortalecer para que ocorram mais participação popular se configura como um elemento importante para a construção de um Estado democrático e para a promoção do bem-estar social contra-hegemônica, isto é, quando é orientada por movimentos sociais, organizações que defendem os direitos humanos ou pela ação de governos progressistas que buscam uma distribuição mais justa dos recursos e

oportunidades. Nesse sentido, a educação para a cidadania desempenha um papel fundamental ao formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de exercer seus direitos e deveres e de participar ativamente da vida política.

Nessa conjuntura, participação popular na formulação e execução de políticas públicas é fundamental para a construção de soluções mais efetivas e legítimas. Iniciativas como conselhos gestores e orçamentos participativos demonstram o potencial de transformar a realidade das comunidades ao buscar melhorar a educação, a saúde, a infraestrutura e a assistência social, atendendo às necessidades específicas de cada local.

Ao envolver a comunidade nesse processo, fortalece-se o direito e senso de pertencimento e empoderamento, além de garantir que as políticas públicas sejam mais adequadas à realidade local. É decisivo que a participação popular seja estimulada em todos os níveis de governo, desde o federal até o municipal, superando desafios como a desigualdade de acesso à informação e a representação de diferentes grupos sociais. Alguns fatores que devem ser considerados, de acordo com Teixeira (2002), incluem:

- a) Realizar um diagnóstico estratégico, com o objetivo de identificar desafios e possíveis obstáculos à execução plena e bem-sucedida da política;
- b) Buscar e analisar experiências anteriores para utilizar como referência na avaliação dos resultados futuros, evitando, assim, o desperdício de recursos públicos;
- c) Promover o debate público, mobilizando a população em torno da proposição de alternativas mais viáveis e exequíveis para atender às necessidades e interesses sociais, considerando também a disponibilidade de recursos financeiros públicos;
- d) Definir cronogramas realistas e factíveis;
- e) Estabelecer diretrizes claras e detalhar estratégias de execução;
- f) Selecionar um modelo de controle, monitoramento e avaliação eficaz para analisar os resultados.

Essa definição enfatiza a diversidade das políticas públicas, que são compostas por um conjunto de princípios e padrões que orientam a conduta do governo e não se limitam a ações ou programas individuais, assim, as políticas públicas oferecem um quadro de referência para a ação do governo, proporcionando que as ações estejam alinhadas com os objetivos e princípios estabelecidos pelo poder público.

No entanto, as ideologias predominantes têm o potencial de influenciar significativamente a maneira como as pessoas pensam sobre políticas públicas. O neoliberalismo, por exemplo, tem um impacto significativo na forma como as políticas são formuladas e implementadas (Harvey, 2000, p. 28).

Essa perspectiva enfatiza a redução da intervenção do governo na economia, a promoção da iniciativa privada e a eficiência por meio do mercado livre e da concorrência. Em ambientes neoliberais, as políticas públicas geralmente visam privatizar serviços, reduzir gastos públicos e promover a desregulamentação; isso pode afetar diretamente como os programas e diretrizes do governo são executados e organizados.

Como o neoliberalismo prioriza a desregulamentação e a privatização, as políticas públicas são frequentemente ineficazes porque priorizam os interesses do mercado em detrimento das necessidades sociais, essa abordagem tem resultado em uma redução do papel do Estado em serviços essenciais, como saúde e educação, sem dúvidas, isso pode aumentar as desigualdades sociais e enfraquecer a rede de proteção social.

Segundo David Harvey (2000), “[...] o neoliberalismo é um projeto político para restabelecer o domínio do capital sobre o trabalho e dismantelar as conquistas sociais do pós-guerra”, como resultado, o neoliberalismo tem aumentado a desigualdade e marginalizado os grupos mais vulneráveis. Isso vai contra o objetivo fundamental das políticas públicas, que é promover o bem-estar coletivo. Ao concentrar a riqueza e o poder em poucas mãos, o neoliberalismo enfraquece a democracia e impede a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Nesse contexto de política pública, a seção a seguir destaca os conceitos essenciais que delinea a construção e o desenvolvimento da política educacional brasileira, seus principais regulamentos e leis que moldaram o sistema educacional ao longo dos anos também serão abordados.

### ***2.1.1 A política educacional no Brasil***

Nesta seção, examinaremos como a política educacional brasileira evoluiu ao longo de sua história, traçando as principais leis que garantem o direito à educação universal. A educação brasileira passou por várias mudanças ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas.

O estabelecimento da Instrução Pública no início do século XIX, durante o período imperial, marcou a forma inicial da educação pública no Brasil, com sua Lei Geral da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827, embora tenha estabelecido a obrigatoriedade da educação primária e incentivado a criação de escolas públicas municipais, a prática educacional brasileira foi, de fato, marcada por profundas desigualdades desde o início.

A implementação da educação pública no Brasil não foi, de fato, inclusiva, e a estrutura educacional proposto pela lei, embora inspirado por ideias da Revolução Francesa, não contemplou as camadas mais marginalizadas da população, como os negros e os pobres.

Na realidade, mesmo após a abolição da escravidão, a educação para os negros continuou sendo extremamente restrita, com barreiras sociais e legais que dificultavam o acesso à educação. O sistema educacional, então, refletia uma sociedade profundamente desigual, onde a educação não estava ao alcance de todos, como deveria ser em uma proposta democrática.

É importante também considerar o contexto social e político da época: a educação era pensada para atender uma elite urbana e rural, com a exclusão das populações periféricas, especialmente dos negros e das populações mais pobres. Essa exclusão educacional contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais no Brasil por muito tempo.

Portanto, a Lei de 1827, apesar de ter sido um marco importante para a educação no país, não cumpriu sua proposta de universalizar a educação de maneira justa e igualitária. Como você bem colocou, a “igualdade” que ela pretendia não se materializou, refletindo as desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira.

A educação, ao longo da história, visou instruir o indivíduo e promover o uso da racionalidade humana como forma de consolidar sua soberania. Essa abordagem representou uma ruptura com a referência educacional anterior, que privilegiava a elite. De acordo com Boto (1996, p. 69), “A Pedagogia torna-se, então, conectada à esfera pública e ao próprio civismo: educação pela tessitura de almas revolucionárias que engendrariam a nova forma de ser nação”. Essa mudança refletiu um esforço para democratizar o acesso à educação, vinculando-a à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, a questão educacional começou a ser tratada como um problema de interesse nacional a partir dos anos 1930, com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Os autores do referido Manifesto, preocupados com uma educação democrática, liberal, secular e acessível a todos, fundamentada em princípios científicos, filosóficos e práticos, planejados politicamente, propuseram que ela se tornasse uma base pedagógica estruturada a partir de uma política educacional unificada, guiada por um plano nacional de educação, estabelecido como um projeto de Estado (Vale, 2002). Apesar dessas intenções de universalização e democratização do ensino, uma crítica pertinente seria observar como essas propostas se traduziram na realidade brasileira, dado o forte centralismo e a exclusão de camadas da população da educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) do Brasil

estabeleceu diretrizes para todos os níveis de ensino e tornou o ensino primário obrigatório para as famílias. Embora a intenção de regulamentar e uniformizar o ensino no país fosse positiva, a adoção dessa lei revelou-se limitada e falha em muitos aspectos. Na prática, a lei não foi capaz de garantir acesso igualitário à educação de qualidade, perpetuando desigualdades no sistema educacional e mantendo a exclusão de grandes parcelas da população.

A Lei nº 5.692/71, segunda LDB, reorganizou o sistema educacional brasileiro durante o regime militar, priorizando a formação técnico-profissional e a expansão do ensino básico. Apesar de ampliar o acesso, foi criticada por seu viés centralizador e alinhamento ao mercado. Com a Constituição de 1988, o direito à educação foi reafirmado, possibilitando a criação da LDB nº 9.394/96, que instituiu diretriz mais democrática e reconheceu a educação infantil como etapa fundamental da educação básica.

Esse cenário evidencia a fragilidade das legislações, pois o direito à educação no Brasil, no século XX, tornou-se mais uma ferramenta estratégica para a consolidação da cidadania e para a formação de uma mão de obra qualificada, mas não necessariamente crítica ou emancipatória (Horta, 1998). A educação, em vez de promover a liberdade de pensamento e a reflexão crítica, muitas vezes se restringia a uma formação técnica e utilitária, voltada para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Essa referência de educação não favorecia o desenvolvimento de uma consciência analítica e crítica, mas sim a manutenção das desigualdades sociais e da estrutura de poder vigente.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 marcou uma mudança na forma como a educação é concebida e reconheceu o direito de todas as crianças à educação.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Assim, a Constituição Federal facorece o direito à educação tanto individual quanto público, diante disso, o Estado e a família, com a ajuda da sociedade, são responsáveis.

Ao tratar do direito à educação, a Convenção das Nações Unidas pelo Direito da Criança foi adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas como carta magna para todas as crianças do mundo, dessa forma, a Organização das Nações Unidas afirma que “[...] os Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente

tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos” (Organização das Nações Unidas, 1989).

A aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), também conhecida como "Lei Darcy Ribeiro" em 20 de dezembro de 1996, marca um momento significativo na história da educação brasileira e marca uma transição significativa para o país. O artigo 4 da LDB diz:

- I Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
  - a) pré-escola;
  - b) Ensino Fundamental;
- II Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade VIII. atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Lei nº 9.131 de 1995 e é um órgão independente vinculado ao Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de melhorar e consolidar a qualidade da educação nacional com a participação da sociedade. O CNE também é responsável por formular e avaliar a política educacional nacional, bem como pela qualidade da educação e o da lei educacional, ele é responsável por emitir pareceres e resoluções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Art. 5º, estabelece que qualquer cidadão, grupo de cidadãos ou entidades legalmente constituídas tem o direito de exigir o cumprimento da obrigação do poder público em garantir o acesso universal à educação básica pública. Esse dispositivo visa estabelecer que a educação seja um direito de todos, sem discriminação ou exclusão, e que o Estado seja responsável por garantir a oferta de vagas para todos os cidadãos, especialmente crianças, jovens e adultos.

Na prática, assegurar que todas as crianças de 0 a 6 anos tenham acesso à educação básica, conforme a LDB, enfrenta uma série de desafios, especialmente em áreas com grandes populações e recursos limitados. Embora o direito à educação esteja assegurado, as condições para garantir o acesso universal podem ser influenciadas por vários fatores, como a disponibilidade de vagas, a infraestrutura das escolas, a distribuição de recursos e a qualidade do atendimento educacional.

Nesse contexto, iniciativas como o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) no Ceará ganham especial relevância. Implementado desde 2015 como parte das ações do Programa Mais Infância Ceará, que representa um esforço para superar as

limitações do sistema educacional, especialmente na Educação Infantil.

O Programa Mais Infância Ceará, ao incluir o PADIN no Ceará, busca atender crianças de 0 a 6 anos em áreas mais vulneráveis por meio de ações qualitativas, orientações de educação e de cuidados para que as famílias cuidem bem de suas crianças e as incentivem a entrar na educação infantil. O Programa Mais Infância tem sido um ânimo na política pública focada na inclusão educacional e no fortalecimento da primeira etapa da Educação Básica, isto é, na educação infantil do estado do Ceará. Ele visa aumentar a oferta de vagas, melhorar a infraestrutura escolar e garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, o que é fundamental para seu desenvolvimento integral. Anualmente a Secretaria Estadual de Educação forma gestores(as) e professores(as) dos 184 municípios cearenses, com conhecimentos específicos para a Educação Infantil, com o propósito de Educar e Cuidar com qualidade e equidade, todas as crianças cearenses.

Apesar de avanços significativos, a demanda por vagas ainda pode superar a oferta em algumas regiões. Em áreas mais populosas ou com grande concentração de famílias de baixa renda, podem surgir dificuldades para assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação infantil, como prevê a LDB.

Portanto, embora a LDB e programas como o Mais Infância Ceará busquem assegurar a universalização da educação básica, a implementação prática dessas políticas exige um esforço contínuo do poder público. Esse esforço deve se concentrar tanto na ampliação das vagas quanto na melhoria da infraestrutura e na formação de profissionais da educação. O desafio persiste, especialmente em locais de maior desigualdade social, onde o acesso à educação de qualidade ainda enfrenta barreiras significativas.

De forma complementar, os efeitos do Programa Mais Infância Ceará demonstram que é possível avançar na qualidade do atendimento, mesmo em contextos de recursos limitados. No entanto, desafios substanciais permanecem, como o subfinanciamento crônico da educação infantil, as disparidades regionais e a falta de um sistema nacional de avaliação da qualidade educacional. Esses desafios ressaltam a complexidade da implementação da política educacional, que, mesmo com esforços substanciais, ainda encontra dificuldades práticas em assegurar o ingresso à Educação Infantil para todas as crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 representou um marco importante na política educacional brasileira ao estabelecer metas claras para a Educação Infantil, reconhecendo-a como etapa fundamental do desenvolvimento humano. Entre seus principais objetivos, destacava-se a universalização do acesso à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a expansão significativa da oferta em creches para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Contudo, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) revelam que aproximadamente 1,5 milhão de crianças de 4 a 5 anos permaneciam fora da escola próxima ao final do período de vigência do plano, evidenciando a persistência de desafios estruturais na garantia desse direito fundamental.

A análise da implementação do PNE 2014-2024 na Educação Infantil aponta para avanços heterogêneos entre as diferentes regiões do país. Enquanto alguns municípios conseguiram ampliar significativamente a oferta de vagas, outros enfrentaram dificuldades crônicas relacionadas à falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada e profissionais qualificados. O estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022) demonstra que as desigualdades regionais se manifestaram de forma particularmente acentuada nessa etapa educacional, com os municípios mais pobres apresentando os menores índices de atendimento.

O novo ciclo do PNE (2024-2034) assume o compromisso de superar essas lacunas históricas, estabelecendo como eixos centrais para a Educação Infantil: (1) a ampliação do acesso com qualidade, especialmente para populações vulneráveis; (2) a formação continuada de professores(as) com foco nas especificidades da primeira infância; (3) a adequação da infraestrutura física e pedagógica às necessidades das crianças pequenas; e (4) o fortalecimento da gestão democrática nos espaços educativos. Essas diretrizes buscam responder aos desafios identificados no ciclo anterior, propondo ações mais articuladas entre os entes federados.

Na perspectiva de Saviani (2016), a efetiva implementação dessas diretrizes exige a construção de um sistema educacional coerente que articule três dimensões fundamentais: políticas públicas consistentes, financiamento adequado e permanente participação social. O autor destaca que "o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante" (Saviani, 2008), essa é a concepção que deve orientar a organização da Educação Infantil como parte integrante da educação básica.

O atual desafio reside em transformar as metas legais em realidade concreta, superando as desigualdades regionais e garantindo que todas as crianças brasileiras tenham acesso ao Centro de Educação Infantil (CEI), que respeitem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral. Para tanto, é fundamental considerar as especificidades da Educação Infantil, que demanda abordagens pedagógicas centradas no brincar, na experimentação e nas múltiplas linguagens da criança, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010).

A experiência do Programa Ateliê, objeto central desta pesquisa, apresenta-se

como uma iniciativa alinhada aos princípios do PNE, ao desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que valorizam o protagonismo infantil e a formação docente qualificada. A análise de tais experiências locais bem-sucedidas podem oferecer subsídios valiosos para a implementação das metas nacionais, demonstrando na prática como superar os desafios históricos da Educação Infantil no Brasil.

A concretização dessas condições exigirá um esforço coordenado entre União, estados e municípios, com especial atenção ao Sistema Nacional de Educação (SNE). Como destaca Paulo Freire (2018), "a educação é um direito universal, e as leis que garantem esse direito são fundamentais para assegurar que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver". O PNE 2024-2034 representa, nesse sentido, uma oportunidade histórica para consolidar a Educação Infantil como espaço privilegiado do desenvolvimento humano e do exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

### ***2.1.2 Políticas e Práxis na Educação Infantil de Fortaleza: Um Olhar sobre a Realidade Local***

Este capítulo abordará a educação infantil em Fortaleza, examinando como as políticas e os métodos educacionais influenciam o tratamento da infância no município. Será discutido como essas políticas são implementadas e adaptadas às necessidades locais, incluindo a forma como as diretrizes nacionais foram ajustadas à realidade de Fortaleza, bem como as práticas específicas adotadas para promover um ambiente educacional que atenda de maneira eficaz às necessidades e desafios locais.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, instituído pela Lei nº 10.371 de 2015, representa um marco importante para a educação na cidade, sua elaboração foi participativa, com a contribuição de diversos atores sociais, o PME tem como objetivo principal a melhoria contínua da qualidade da educação básica nas escolas municipais.

O PME de Fortaleza estabeleceu metas ambiciosas para os próximos anos, com base nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE, 2015), incluindo a redução das desigualdades educacionais, a universalização do acesso à educação infantil de qualidade e a valorização dos(as) professores(as).

O Plano Municipal de Educação (PME, 2015) de Fortaleza reconhece o direito fundamental de todas as crianças à educação infantil, independentemente de suas origens. Assim, o plano estabelece metas ambiciosas para que todas as crianças de 0 a 5 anos tenham

acesso a uma educação de qualidade, gratuita e integral.

As ações desenvolvidas pelas Instituições de Educação Infantil dos Sistemas de Ensino no Município de Fortaleza devem estar em consonância com as seguintes Diretrizes:

- Implantação progressiva da Educação Infantil em tempo integral.
- Obrigatoriedade de matrículas de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.
- Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e com outras áreas, especialmente com a Cultura, a Saúde e a Assistência Social, garantindo a intersetorialidade das ações em prol da qualidade da educação e respeitando as especificidades de cada faixa etária.
- Instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas e/ou Centros de Educação Infantil– CEIs) regidas pelo princípio da Gestão Democrática.
- Elaboração/reelaboração da Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil, em conjunto com a comunidade escolar, que propicie o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.
- Professores habilitados, conforme a Lei, para o exercício do magistério na Educação Infantil, assegurando formação continuada para seu aprimoramento profissional e priorizando a lotação de professores com formação específica na área.
- Ascensão funcional garantida nos planos de cargos, carreiras e salários dos profissionais do magistério público municipal, proporcionando melhorias salariais e incentivando sua permanência nessa etapa da educação.
- Acompanhamento sistemático e contínuo das crianças, realizado pelo professor, levando em consideração seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, sem caráter seletivo e de promoção para o Ensino Fundamental.
- Garantia de estrutura física e de material adequados aos padrões básicos de funcionamento da Educação Infantil, atendendo aos parâmetros nacionais de qualidade para essa etapa da educação, assegurando, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação dos professores e coordenadores na escolha desses materiais.
- Ampliação dos recursos orçamentários e financeiros para esta etapa da educação básica, com base no estudo custo-aluno-qualidade, elaborado pelo INEP/MEC, e como parte do Regime de Colaboração (PME, 2015).

Nesse cenário, o Documento Curricular Referencial do Ceará, (DCRC) foi desenvolvido com a participação de vários profissionais que lidam com a Educação Infantil no Ceará, por meio de participação democrática e publicada em 2019 com o objetivo de

fornecer uma base sólida para a educação infantil uma abordagem pedagógica consistente e de qualidade. O DCRC também teve como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi orientada a respeitar cada contexto local dos 184 municípios cearenses.

De modo complementar, a Lei Ordinária nº 11.070/2020, representa um avanço normativo importante no fortalecimento dos direitos das crianças de 0 a 6 anos. A lei propõe a integração entre diferentes setores das políticas públicas, incentivando a colaboração entre escolas, órgãos governamentais e comunidade, com foco na promoção do desenvolvimento integral. Ao enfatizar a participação das famílias e a formação dos profissionais da infância, a legislação aponta caminhos promissores. Contudo, a distância entre os marcos legais e sua concretização cotidiana evidencia a necessidade de políticas estruturantes, investimentos contínuos e acompanhamento sistemático para que tais normativas se efetivem como garantias reais de direito.

O Marco Legal da Primeira Infância em Fortaleza, estabelecido pela Lei Ordinária nº 11.070 de 2020, constitui um importante avanço nas políticas públicas voltadas para a infância. Esta legislação reforça o compromisso da cidade em garantir os direitos das crianças, promovendo a criação de políticas integradas que visam assegurar uma infância digna e protegida, com foco em desenvolvimento integral e inclusão social desde os primeiros anos de vida (Lei Ordinária nº 11.070/2020, Fortaleza, 2020).

As práticas educacionais no município são orientadas pelo Documento Curricular da Rede Municipal de Fortaleza (DCRC) e pela Proposta Pedagógica das instituições de educação infantil. O DCRC e a Proposta Pedagógica asseguram que as práticas educacionais sejam consistentes com os princípios educacionais da Rede Municipal, promovendo uma educação universal e adaptada ao contexto local, e garantindo uma educação inclusiva.

A proposta curricular da educação infantil reafirma e adota a concepção de criança estabelecida nos documentos curriculares da educação infantil, como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, art. 4º)

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza fundamenta-se em princípios éticos que orientam sua abordagem pedagógica e garantem a qualidade da educação oferecida. Esses princípios incluem:

1. Éticos: Promover práticas educacionais que respeitem e valorizem a dignidade e os direitos das crianças, assegurando um ambiente de respeito e inclusão.

2. Políticos: Garantir que a educação infantil contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos, refletindo valores democráticos e de justiça social.

3. Estéticos: Estimular a apreciação e expressão da beleza e da criatividade nas atividades pedagógicas, reconhecendo a importância da estética no desenvolvimento integral das crianças.

4. Da Globalidade: Adotar uma visão integrada da educação, que considere a totalidade das experiências das crianças e as relacione com seu contexto social e cultural.

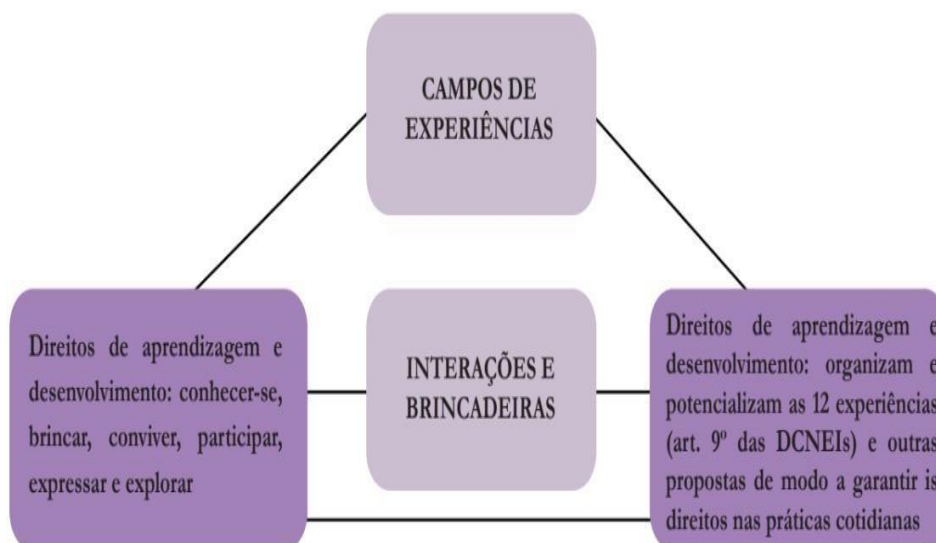
5. Da Autonomia: Incentivar a autonomia das crianças, promovendo oportunidades para que elas possam tomar decisões, resolver problemas e expressar suas próprias opiniões.

6. Da Diversidade: Valorizar e respeitar a diversidade cultural, social e individual, garantindo que as diferenças sejam reconhecidas e integradas nas práticas educativas.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) foi lançado em 2024 pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza. Ele aborda as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e reafirma seu compromisso com a política educacional para a infância.

É fundamental que os objetivos da instituição de educação infantil sejam claramente definidos, assegurando a coerência com os campos de experiências e com os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, esses objetivos devem ser integrados e refletidos no planejamento pedagógico, promovendo uma abordagem coesa e alinhada com as necessidades e direitos das crianças:

Figura 1 – Planejamento Pedagógico



Fonte: Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Fortaleza (2020)

Os documentos voltados para uma Educação Infantil democrática destacam o respeito, a valorização e o reconhecimento a organização do cotidiano das crianças, é fundamentada nas doze experiências descritas no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), e nos princípios definidos Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020).

Nas últimas décadas, a Educação Infantil em Fortaleza tem demonstrado um firme compromisso ético, político e pedagógico, envolvendo todos os atores educacionais em esforços para aprimorar a qualidade da educação infantil pública e gratuita oferecida à população (DCR FOR, 2024)

Esse processo de transformação contínua exige que os(as) professores(as) reconstruam sua identidade profissional, assumindo um papel que valorize a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Essa tarefa é complexa e desafiadora, pois demanda uma mudança de paradigma: o(a) educador(a) precisa se reconhecer como sujeito ativo e transformador, desenvolvendo características como criatividade, curiosidade, proatividade, abertura ao novo e atenção à escuta das crianças. Segundo Aldo Fortunati (2017), as novas pedagogias para a infância destacam três elementos fundamentais para uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo infantil:

Quadro 1 – Elementos fundamentais para prática pedagógica

Princípio	Descrição
<b>Escuta Ativa</b>	O(a) educador(a) deve estar atento(a) às vozes, interesses e necessidades das crianças, reconhecendo-as como interlocutoras capazes de contribuir para o processo educativo.
<b>Documentação Pedagógica</b>	Registrar e refletir sobre as experiências das crianças permite compreender melhor seus processos de aprendizagem e construir práticas mais significativas.
<b>Construção de Ambientes Educativos</b>	O espaço deve ser pensado como um "terceiro educador", estimulando a autonomia, a exploração e a interação das crianças.

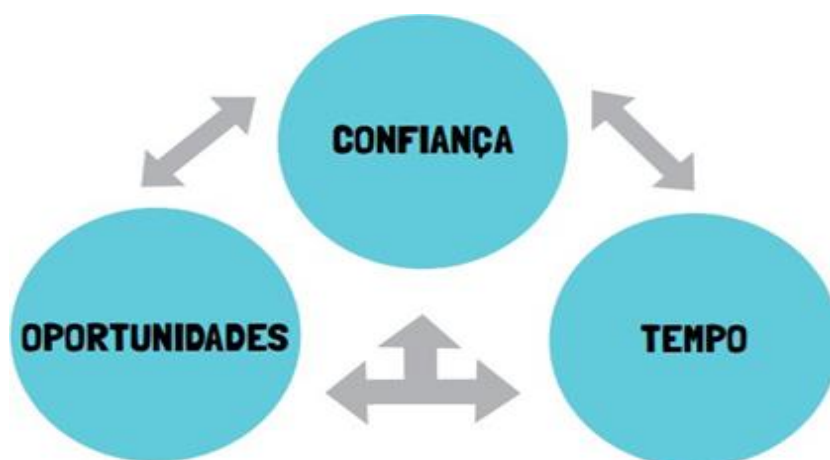
Fonte: Elaborado pela autora.

A implementação dessa perspectiva no contexto de Fortaleza, por meio de iniciativas como o Programa Ateliê, tem contribuído para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e alinhada aos direitos das crianças. No entanto, essa transformação não ocorre sem desafios, exigindo formação continuada, reflexão crítica e apoio institucional para que os(as) educadores(as) possam se apropriar dessas novas práticas e, assim, fortalecer o protagonismo infantil em suas ações pedagógicas.

É fundamental que o(a) professor(a) confie nas capacidades e ações dos bebês e crianças com quem compartilha o cotidiano pedagógico. Em vez de simplesmente transmitir informações, o/a educador/a deve criar contextos ricos em oportunidades de aprendizados, oferecendo espaços, materiais e interações que estimulam a exploração, as diversas formas de linguagem e a brincadeira. Além disso, é importante proporcionar tempo suficiente para que os bebês e crianças vivenciem suas experiências, interajam, brinquem e descubram a si mesmos, aos outros e ao mundo ao seu redor.

A transformação da prática pedagógica na Educação Infantil exige uma ruptura epistemológica com as propostas tradicionais, conformando-se ao disposto no Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Este dispositivo legal estabelece que as propostas pedagógicas devem "considerar a criança como centro do planejamento curricular" e "articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural", o que demanda uma reconfiguração radical do papel docente. Esses elementos são:

Figura 2 – Desafios necessários para uma prática pedagógica transformadora



Fonte: Fortaleza (2020).

Esse novo papel requer uma boa compreensão das necessidades e desejos das

crianças e a capacidade de ajustar o planejamento pedagógico, para atender a essas demandas. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, garantimos que suas singularidades sejam valorizadas e respeitadas.

Assim, os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza enfatizam a importância de que as crianças, sejam crianças ativas em sua aprendizagem, explorando, pesquisando e construindo o conhecimento de forma colaborativa. Essa perspectiva pedagógica valoriza a criança como protagonista de sua própria trajetória educativa. Os documentos orientam para respeitar e valorizar a individualidade de cada criança, promovendo um desenvolvimento integral e significativo, enfatizando o papel ativo das crianças e a necessidade de um ambiente que favoreça a curiosidade e a autonomia (Fortaleza, 2020).

## **2.2 A Evolução da Educação Infantil no Brasil: Uma Análise Histórica**

Na década de 1930, o Brasil passou por grandes mudanças sociais e econômicas, de forma que a educação infantil ganhou mais importância na política e na sociedade naquele período "valorização gradual da infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la" (Kramer, 1987, p.49).

A rápida industrialização e o crescimento das fábricas no Brasil na década de 1970 trouxeram mudanças sociais importantes, incluindo um aumento na participação das mulheres no mercado de trabalho, esse fato fez com que as mulheres se unissem para exigir creches e serviços de educação infantil, destacando a urgência de apoio para as crianças.

Esses protestos foram importantes para a implementação de políticas públicas que garantissem maior acessibilidade e inclusão escolar para crianças de mães trabalhadoras. Como afirma Paulo Freire, "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (2011, p. 17). Essa afirmação ecoa a luta histórica por igualdade e justiça social, que se manifesta em diversos movimentos, como os protestos que reivindicaram políticas públicas mais inclusivas para crianças de mães trabalhadoras.

Devido ao foco do governo autoritário na centralização e controle das políticas educacionais durante a ditadura militar brasileira (1964–1985), a educação infantil foi limitada e não recebeu atenção suficiente. O surgimento de movimentos que buscavam enfatizar a importância da educação infantil e promover melhorias nas condições e leis paraas

crianças e suas famílias ocorreu apesar das restrições e da censura.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que trouxe a democracia ao país após 20 anos de ditadura, permitiu que a Assembleia Nacional Constituinte se reunisse para construir coletivamente as novas bases jurídicas, políticas e sociais do país. Isso levou a mudanças na concepção da educação e ao reconhecimento da criança como sujeito de direito à educação.

A educação como direito social é incorporada na Constituição, como demonstra o artigo 205 do Capítulo III – Educação, Cultura e Desporto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Como afirma Duarte (2004), “[...] o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico para controlar a atuação do poder estatal, permitindo ao seu titular exigir judicialmente que o Estado cumpra suas obrigações”, assim, uma violação desse direito pode ser impugnada imediatamente contra o poder público individualmente, pois o objetivo subjetivo do direito público é assegurar que o Estado atenda adequadamente às demandas dos cidadãos.

Na visão de Oliveira (2005) a criação de creches e pré-escolas no Brasil era relativamente nova, as referências educacionais dos Estados Unidos e Europa passaram a ser usados como referência para o atendimento das crianças nessas instituições. Na época, o projeto educacional adotado via a criança como uma pessoa carente que enfrentava privações culturais, e a escola era considerada responsável por suprir essas deficiências.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e estabeleceu diretrizes para todas as crianças ao redor do mundo. A Convenção afirma que os “Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito de forma progressiva e em igualdade de condições, devem efetivar que o ensino primário seja obrigatório e gratuito para todos”. (Organização das Nações Unidas, 1989).

De acordo com o estudo de Hermida e Ludgerio (2007), a abordagem dos documentos da UNICEF considera a educação como um direito transcendental:

A transcendência do direito à educação reside no caráter obrigatório que, para os Estados, implica na sua necessidade de implementá-lo em benefício da comunidade, e nesse sentido se pode propor o consenso da primazia da educação, que, além de ter caráter antropológico, psicológico, moral, econômico e político, é essencialmente jurídico (Hermida; Ludgerio, 2007, p. 44)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos no Brasil em 1990 promulgou a Lei no 8.069/90, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este marco legal crucial protege completamente as crianças e adolescentes. O artigo 2º do Estatuto diz que "para efeito desta Lei, considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]".

O ECA consolida o compromisso do Estado com o desenvolvimento integral da infância e adolescência, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Esse direito à educação da criança é expresso claramente no documento: Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus alunos;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

Um marco fundamental para a regulamentação da educação brasileira foi estabelecido em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A LDB estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, conforme o artigo 29º.

Essa legislação assegura que a educação infantil não seja apenas uma etapa de cuidados básicos, mas um período de desenvolvimento integral que educa e cuida de forma indissociável. Nessa perspectiva, a referida LDB, enfatiza a importância de articular as experiências e conhecimentos das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo assim um desenvolvimento integral. Essa abordagem, conforme o Ceará (SEDUC, 2011), contribui para formar crianças mais preparadas para os desafios da contemporaneidade.

A percepção da criança como um ser sócio-histórico, defendida por Vygotsky, ganhou destaque na década de 1990 e atualmente é amplamente reconhecida. Conseqüentemente, o aprendizado é compreendido como um processo social e cultural, no qual as interações desempenham um papel fundamental. A teoria sócio-interacionista de Vygotsky fundamenta essa visão, considerando a criança como um sujeito ativo e inserido em um contexto social específico (Oliveira, 2002).

Dessa forma, as novas funções para Educação Infantil devem: “[...] considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (Brasil, 1998, p. 23).

A educação infantil brasileira tem sido marcada por transformações institucionais e mudanças ao longo da história, refletindo mudanças sociais e políticas. A Lei nº 13.257/2016, o Marco Legal da Primeira Infância, ampliou e fortaleceu os direitos das crianças na primeira infância, enfatizando a importância do acesso a serviços de qualidade. Essa lei demonstra o compromisso do Estado em promover a educação infantil e assegurar que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educacional adequado e inclusivo, essencial para seu crescimento e formação como cidadãos...

A Lei nº 13.257/2016, ao ampliar os direitos das crianças na primeira infância, demandou um fortalecimento da base financeira para a educação infantil, que foi parcialmente atendido pela criação e reformulação do FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ao viabilizar recursos para a educação básica, contribuiu significativamente para a expansão e melhoria da educação infantil. O FUNDEB financia a construção e manutenção de creches, a formação de professores(as) e a aquisição de materiais pedagógicos, favorecendo que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica.

Kuhlmann Jr. (2010) destaca que, apesar da inclusão das creches nos sistemas educacionais brasileiros, a visão assistencialista, que marcou suas origens, ainda persiste. As primeiras creches, criadas no século XIX, atendiam predominantemente aos interesses da elite, oferecendo cuidados para crianças de famílias trabalhadoras. Essa visão assistencialista continua a se manifestar de diversas formas, incluindo a falta de financiamento adequado, a distribuição desigual de recursos e a persistência de políticas que não garantem a equidade e a qualidade para todas as crianças. A diferença de atendimento entre as crianças de 0 a 3 anos nas creches e as de 4 a 6 anos nas pré-escolas evidencia a falta de uma abordagem integrada e inclusiva.

Fulvia Rosemberg (2002) também critica as configurações "não formais" de educação infantil, que, embora sejam soluções de emergência, tendem a ser incompletos e oferecem atendimento de baixa qualidade, especialmente para as populações mais vulneráveis. Esses programas precários, em muitos casos, são sustentados por baixos

investimentos públicos não conseguem oferecer a estabilidade e a qualidade necessárias para viabilizar um atendimento educacional eficaz. Assim, a falta de programas completos e de longo prazo perpetua a exclusão e a marginalização das crianças de famílias de baixa renda.

A persistência dessas instituições precárias, como apontado por Kuhlmann Jr. (2020),reflete os desafios estruturais do Brasil e contribui para a perpetuação de desigualdades sociais, sendo que a ausência de uma educação de qualidade desde a primeira infância limita as oportunidades de desenvolvimento das crianças, afetando seu futuro e consolidando ciclos de desigualdade.

Portanto, é fundamental que o desenvolvimento da educação infantil no Brasil seja guiado por uma perspectiva inclusiva e equitativa. Políticas públicas que devem viabilizar o acesso universal a serviços educacionais de qualidade, independentemente da origem social ou da localização geográfica das crianças. Medidas como a ampliação de vagas em creches, a valorização dos profissionais da educação, o apoio às famílias e a promoção da participação comunitária são essenciais para assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de atingir seu pleno potencial.

A colaboração entre sociedade civil, administradores públicos e educadores é fundamental para a construção de soluções inovadoras e sustentáveis para a educação infantil. A reflexão coletiva sobre as políticas públicas e a sua implementação participativa contribuirão para a criação de um futuro mais promissor para nossas crianças, assegurando, assim, o direito à educação de qualidade.

A Educação Infantil no Brasil alcançou um marco significativo, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) é uma política pública, que visa efetivar o acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil, com foco na qualidade e equidade.

As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) representam um marco histórico para a educação brasileira, ao estabelecer padrões de referência, promovendo que todas as instituições de ensino infantil ofereçam serviços de qualidade, promovendo a equidade no acesso e nas oportunidades educacionais. Além disso, fortalecem a gestão das instituições educacionais e valorizam os profissionais da educação, reconhecendo seu papel essencial na construção de um sistema educacional de qualidade e inclusivo, essa política reflete o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças no Brasil.

A implementação das diretrizes dessa política exige esforços conjuntos da União,

Estados, Distrito Federal e Municípios, abrangendo gestão educacional, infraestrutura e processos pedagógicos para promover o desenvolvimento integral das crianças. Embora os indicadores relativos à creche e à pré-escola no Brasil registram importantes progressos ao longo dos últimos anos. Ao mesmo tempo, evidenciam os inúmeros desafios que ainda devem ser enfrentados na busca por efetiva qualidade equidade na Educação Infantil:

- 4,4 milhões de crianças brasileiras de 0 a 3 anos – o que corresponde 38,7% dessa população – frequentavam a creche em 2023. O previsto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) é a oferta de vagas para 50% da população dessa faixa etária até 2041;

- 5,8 milhões de crianças de 4 a 5 anos – o que corresponde a 92,9% dessa população – estavam matriculadas em pré-escolas em 2023. Esse elevado índice de escolarização não cumpre, entretanto, a universalização do acesso, preconizada pela Meta 1 do PNE2;

- 632.763 registros de demandas por vaga em creche, não atendidas, foram computados em recente levantamento nacional;

- 78.237 crianças não frequentavam a pré-escola em 2024, sendo que praticamente metade delas (39.042) estava fora da escola por falta de vagas;

Esses dados evidenciam a necessidade urgente de fortalecer a colaboração com os municípios para a efetiva implementação das Políticas de Educação Infantil. As novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade representam um marco fundamental para ampliar o acesso às creches e pré-escolas, viabilizar a permanência das crianças no sistema de ensino e, sobretudo, promover a equidade na oferta educativa, isto é, ao promover a qualidade e a equidade na oferta educativa, as diretrizes contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### ***2.2.1 A Construção Histórica da Infância: Da Invisibilidade ao Reconhecimento como Sujeito de Direitos***

Nesta seção, abordaremos os direitos da primeira infância e analisaremos como a legislação brasileira tem contribuído para orientar a garantia dos mesmos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco Legal da Primeira Infância são marcos legais fundamentais que estabelecem padrões de qualidade para a educação infantil e a proteção integral das crianças. Ao longo dos anos, as leis têm evoluído para assegurar a inclusão de crianças com deficiência, de diferentes origens étnicas e culturais, e de crianças em situação de vulnerabilidade social. No entanto, é necessário um trabalho intersetorial, pessoal e

coletivo, militante e contínuo para conseguir legitimar as legislações que respaldam todos os direitos de bebês e crianças.

Nosso objetivo é compreender como essas leis e políticas têm contribuído para proporcionar o respeito e a valorização das especificidades e direitos das infâncias, promovendo o desenvolvimento pleno e a cidadania das crianças, o que denota ainda muita luta e superação de desafios existentes para a sua efetiva implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fornecem padrões e diretrizes para a organização e execução da educação infantil no Brasil. Seu objetivo é viabilizar que a abordagem seja adequada às características e necessidades das crianças, ao mesmo tempo em que promova seu desenvolvimento integral (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram um marco na história da educação infantil brasileira, porque representaram um grande avanço na definição dos princípios e práticas pedagógicas para a primeira infância. Principalmente considerando que a DCNEI orienta a educação, enfatizando a brincadeira e as interações como elementos essenciais da proposta curricular, criando um marco regulatório claro.

O artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelece diretrizes fundamentais para a prática educativa na educação infantil. Aqui está a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da

autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII. - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Lei nº 13.415/2017 e homologada em 16 de fevereiro de 2017, representa um marco importante para a Educação Infantil no Brasil. Ao estabelecer diretrizes e conteúdos para a educação básica, incluindo a etapa da infância, a BNCC reforça o protagonismo das crianças nos processos de aprendizagem. Considerando-se a premissa de que a educação deve ser equitativa e de qualidade em todo o território nacional, o documento assume um papel relevante na organização e no direcionamento do currículo.

Os Campos de experiência da BNCC: Ao relacionar esses campos com o conceito de "movimento circular", podemos visualizar uma jornada de aprendizado contínua e interconectada:

Figura 3 – Campos de Experiência



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Cada campo de experiência contempla múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, tais como o cognitivo, o motor, o emocional e o social, respeitando as especificidades de cada faixa etária e promovendo o protagonismo das crianças. Essa estrutura assegura que o processo educativo esteja alinhado às necessidades, interesses e singularidades de cada criança, considerando seu contexto cultural, social e familiar. Assim, a BNCC orienta uma prática pedagógica que valoriza a escuta, a interação, o brincar, a exploração e a convivência, elementos essenciais para a construção de conhecimentos e para a formação integral dos pequenos cidadãos (Brasil, 2018).

Quadro 2 – Conceituação dos Campos de Experiência

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	CONCEITUAÇÕES
O eu, o outro e o nós	Diz respeito às experiências relacionadas às interações sociais que permitem à criança construir seu próprio modo de ser, conhecer e respeitar o modo de ser do outro, desenvolver autonomia e senso de autocuidado. Para tal, é preciso criar condições que convidem a criança a ter contato com diferentes grupos sociais e culturais.
Corpo, gestos e movimentos	Menciona as experiências com as diferentes linguagens, em que a criança, com o corpo, os gestos e os movimentos explora, conhece, se relaciona, se expressa, comunica, brinca, experimenta emoções e sensações e aos poucos vai tomando consciência da sua corporeidade, dos seus limites e da sua liberdade. Para isso, na Educação Infantil ela necessita explorar e ocupar variados espaços com o corpo.
Traços,	Aborda as experiências com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas que permitem que a criança vivencie diversas formas de expressão e linguagem e, a partir dessas experiências, produza suas próprias manifestações, desenvolvendo senso crítico e estético, conhecendo a si mesma e tudo quanto estiver ao seu redor. Para isso, ela deve vivenciar, apreciar e produzir diversas manifestações.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Envolve as experiências que a criança deve vivenciar relacionadas à cultura oral, à leitura, à iniciação da compreensão e ao uso social da escrita como sistema de representação da língua. Para isso, elas devem desde cedo participar de experiências em que possam falar, ouvir, imaginar, manipular livros, escutar do professor leituras de literatura infantil e manifestar o início da escrita por meio de rabiscos e garatujas.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Compreende as experiências relacionadas ao mundo físico e social quanto aos espaços, tempos, fenômenos naturais, socioculturais e os mais variados conhecimentos matemáticos que a criança precisa desenvolver para ampliar seu conhecimento de mundo e utilizá-lo em suas vivências.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

O currículo da Educação Infantil proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estruturado em cinco campos de experiência, que visam proporcionar uma abordagem integrada e holística ao desenvolvimento das crianças. Esses campos — "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" — são fundamentais para a organização do currículo, pois garantem práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e abrangentes.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral das crianças ao propor uma abordagem ampla e integrada para a

Educação Infantil. Ao orientar as práticas pedagógicas com base em múltiplas dimensões do aprendizado — cognitiva, social, emocional e física —, a BNCC busca assegurar uma educação de qualidade, pautada na equidade e na inclusão, além de promover o desenvolvimento de direitos essenciais desde os primeiros anos de vida.

No entanto, é preciso problematizar até que ponto um dispositivo legal, por si só, é capaz de assegurar equidade e inclusão no campo educacional, especialmente diante das desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro. Essa reflexão convida a considerar que a efetivação dos princípios da BNCC depende diretamente das condições concretas de sua implementação, do investimento em formação docente e da valorização das especificidades culturais, territoriais e institucionais.

O currículo da educação infantil é organizado principalmente em torno dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorecendo às crianças um meio pelo qual podem explorar o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades, conhecimentos e perspectivas essenciais.

A perspectiva ampla, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, busca viabilizar que a Educação Infantil seja significativa e alinhada às necessidades e potencialidades de cada criança. Ao conectar saberes e experiências cotidianas com os direitos de aprendizagem, a BNCC contribui para a construção de uma educação infantil com sentido e intencionalidade pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, incentivando o acolhimento e a adaptação que valoriza o conhecimento prévio das crianças e garante a continuidade do aprendizado.

Segundo Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 18), a criação de uma base comum curricular nacional “está prevista na CF/1988 do Brasil, na LDB de 1996 e no PNE/2014, com a intenção de melhorar a qualidade da Educação Básica e amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras”.

O Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o apoio de diversas entidades representativas dos diferentes segmentos da Educação Básica, estabeleceu direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados nas instituições de educação infantil.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC são um marco

importante para a Educação Infantil, pois asseguram que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral e as prepare para a vida.

Os principais direitos incluem:

**Quadro 3 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC**

Conviver: O direito de interagir com outros, respeitar e aprender com as diferenças, construindo relações sociais e afetivas.
Brincar: O direito de participar de atividades lúdicas que estimulam a criatividade, o aprendizado e a expressão pessoal.
Participar: O direito de ser ouvido, expressar opiniões e fazer escolhas em situações do cotidiano escolar e familiar
Explorar: O direito de descobrir, investigar e aprender sobre o mundo ao redor, utilizando os sentidos e a curiosidade.
Expressar: O direito de comunicar ideias, sentimentos e desejos de diferentes formas, seja verbal, gestual ou artística.
Conhecer-se: O direito de explorar a própria identidade, reconhecendo seus sentimentos, desejos, limites e capacidades.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Por consequente, as leis brasileiras que protegem a educação infantil são essenciais para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, e que promova seu crescimento completo e respeite seus direitos como sujeitos históricos e titulares de direitos. Essas leis estabelecem a base para uma educação inclusiva e equitativa, preparando as crianças para uma vida de aprendizado contínuo e a oportunidade de ser respeitada com uma cidadã completa.

Na próxima seção, discutiremos como o município de Fortaleza adotou e adaptou essas diretrizes nacionais para atender às necessidades específicas de sua população, implementando projetos para melhorar a qualidade da educação infantil e criar um ambiente de aprendizado mais acessível e inventivo.

## **2.3 O Programa Ateliê em Fortaleza: Uma Análise da Educação Infantil e suas Inovações Pedagógicas**

Este capítulo tem como objetivo compreender a relação entre a Educação Infantil e o Programa Ateliê, implementado na rede municipal de ensino de Fortaleza. Com base na pedagogia de Reggio Emilia, analisaremos a trajetória desse programa desde sua criação em 2017, destacando seus princípios norteadores, suas contribuições para a prática pedagógica e os desafios enfrentados em sua implementação.

### ***2.3.1 A Influência de Reggio Emilia nas Concepções do Programa Ateliê***

A abordagem educacional de Reggio Emilia, inspirou o Programa Ateliê em Fortaleza. Reggio Emilia, uma cidade italiana que se reergueu significativamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), alcançou esse progresso graças à força e à união de sua comunidade.

Emília-Romanha, cuja capital é Bolonha, é uma região do norte da Itália composta por várias províncias, incluindo Reggio Emilia, em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, a comunidade local de Vila Cella se uniu para reconstruir a cidade, as famílias que haviam perdido tudo, conseguiram recursos através da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos abandonados pelos alemães, esses recursos foram utilizados para construir uma escola, sua construção foram utilizados tijolos recuperados das casas bombardeadas.

A província de Reggio Emilia destaca o forte desejo das famílias de melhorar o futuro por meio da educação, refletindo um compromisso coletivo com o desenvolvimento e crescimento das crianças. Além de promover uma educação de qualidade, esse grupo de pessoas fortaleceu a comunidade e estabeleceu um exemplo inspirador de como a educação pode ajudar a transformar a sociedade.

O pedagogo Loris Malaguzzi visitou Villa Cella e ficou encantado com a experiência de reconstrução e o esforço comunitário:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (Malaguzzi, 1999, p. 59).

Loris Malaguzzi, um pedagogo italiano nascido em 1920 e falecido em 1994, teve um papel importante na criação desta abordagem pedagógica, promovendo uma ruptura com as concepções tradicionais e aprendizagem que não reconheciam a criatividade como um componente essencial para o desenvolvimento. Em relação a isso, Malaguzzi cita:

O trabalho com a criatividade parecia interromper uma grande parte (quase excessiva) das coisas, como, por exemplo a dimensão filosófica do homem e da vida e a produtividade do pensamento. Essas propostas chegaram a sugerir cumplicidade com inconsciente, com a sorte e com as emoções e sentimentos, e assim por diante (Malaguzzi, 2016, p. 67).

Desta forma, Malaguzzi teve uma compreensão significativa na mudança educacional, influenciando não apenas a prática educacional de Reggio Emilia, mas também o campo da educação infantil em todo o mundo, promovendo uma visão mais dinâmica e integrada do aprendizado. A experiência educacional de Reggio Emilia foi fortemente influenciada por renomados teóricos e educadores internacionais.

Como exemplificado pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia, destacamos que várias teorias e práticas educacionais podem se combinar para criar uma proposta inovadora. Loris Malaguzzi desenvolveu uma abordagem que valoriza a criança como protagonista de seu próprio aprendizado, inspirada pelas concepções de Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori e Freire.

Quadro 4 – Contribuições de Educadores para Pedagogia de Loris Malaguzzi

Jean Piaget (1896-1980)	A teoria de Piaget sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo influenciou Malaguzzi a valorizar a capacidade das crianças de construir conhecimento de maneira ativa. Piaget enfatizou a importância das interações com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo, o que ressoou com a ênfase de Malaguzzi na aprendizagem exploratória e prática.
Lev Vygotsky (1896-1934)	Vygotsky contribuiu com a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social e pelo apoio dos mais experientes. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) influenciou Malaguzzi a integrar a colaboração e o diálogo como componentes centrais da aprendizagem, reconhecendo o papel crucial dos educadores e das interações sociais no desenvolvimento das crianças.
John Dewey (1859-1952)	Educação Progressiva e Aprendizagem Experiencial: Dewey foi um defensor da educação progressiva e da aprendizagem baseada na experiência. Sua ênfase na educação como um processo ativo e participativo ajudou a moldar a filosofia de Malaguzzi, que acredita que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades práticas e significativas.
Maria Montessori (1870-1952)	Montessori, uma pedagoga italiana, desenvolveu um método que enfatiza a autonomia e o aprendizado individualizado. Sua ênfase em ambientes preparados e materiais didáticos manipulativos influenciou a prática pedagógica em Reggio Emilia, embora a abordagem de Malaguzzi também se diferencie ao enfatizar a colaboração e o papel ativo das crianças na construção de seu aprendizado.
Paulo Freire (1921-1997)	Pedagogia do Oprimido e Educação Dialógica: Freire influenciou Malaguzzi com suas ideias sobre a educação como um processo de diálogo e conscientização

	crítica. A abordagem de Freire à educação como uma prática de liberdade e transformação social se reflete na ênfase de Malaguzzi em criar um ambiente de aprendizagem onde a voz das crianças é valorizada e onde a educação é um processo colaborativo e reflexivo.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta proposta enfatiza a colaboração entre a família e a escola, reconhecendo que o ambiente escolar atua como um 'terceiro educador', essencial para o processo de aprendizado. Malaguzzi integrou essas influências para desenvolver uma abordagem que promove o aprendizado ativo e participativo, valorizando a curiosidade, a criatividade e a expressão das crianças. Essas contribuições refletem uma perspectiva ampla e dinâmica da Educação Infantil, onde a criança é vista como protagonista do seu próprio desenvolvimento, e o contexto social e físico são considerados fundamentais para a construção do conhecimento.

A educação infantil de Reggio Emilia é conhecida por sua abordagem inovadora e seu compromisso com a pesquisa e a experimentação, fundamentadas na visão pedagógica de Loris Malaguzzi, tendo essa abordagem se baseia na triangulação que existe entre a criança, a família e a escola, o que promove uma colaboração estreita e integrada no processo educativo.

A Fundação Reggio Children foi fundada em 1994 com o objetivo de expandir e promover a pedagogia inovadora nas escolas de Reggio Emilia, isto é, a organização sem fins lucrativos visa manter a filosofia educacional desenvolvida em Reggio Emilia e levar essas práticas a um público maior, tanto na Itália quanto no exterior, proporcionando que a abordagem pedagógica de Malaguzzi continue a influenciar e inspirar professores(as) em todo o mundo.

Na abordagem de Reggio Emilia, a aprendizagem mecânica não é parte do processo educativo. Em vez disso, a pedagogia se fundamenta na inspiração proveniente da criança, promovendo um ambiente em que as crianças são encorajadas a investigar, questionar e criar. Para Carla Rinaldi (2012, p.169) explica que: [...] a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. Conhecer a criança em sua singularidade é essencial na filosofia pedagógica proposta por Loris Malaguzzi.

Para embasar a análise das práticas pedagógicas do Programa Ateliê, recorreu-se a teóricos cujas contribuições dialogam com diferentes concepções, em especial nas transições entre abordagens tradicionais e construtivistas. Embora frequentemente associados a rupturas com o tradicional, John Dewey e Lev Vygotsky oferecem elementos que ajudam a compreender tanto os limites quanto às possibilidades de transformação pedagógica. Dewey (1997) defende a centralidade da experiência na aprendizagem e a necessidade de uma

educação ativa e democrática. Já Vygotsky (2007) desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, rompeu com perspectivas inatistas e individualistas ao enfatizar o papel da interação social e da cultura no desenvolvimento humano. Embora tenham enfrentado resistências em seus contextos históricos, suas contribuições marcaram uma virada paradigmática no pensamento educacional.

Por outro lado, o Método Montessori, defendido por Maria Montessori (2014), e o Construtivismo de Jean Piaget (1977) oferecem uma perspectiva mais centrada na criança, valorizando sua autonomia, criatividade e protagonismo. Montessori enfatiza a importância de um ambiente preparado que favoreça a aprendizagem ativa e autônoma, com foco no desenvolvimento integral da criança. No contexto do Programa Ateliê, essa abordagem se reflete na criação de espaços flexíveis e adaptáveis às necessidades das crianças, promovendo sua participação ativa no processo educativo. Piaget, com sua proposta construtivista, argumenta que a aprendizagem ocorre por meio de interação e experimentação, e que a criança constrói seu conhecimento à medida que interage com o ambiente e com os outros.

Além desses teóricos, Loris Malaguzzi (1998), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, traz uma contribuição fundamental ao destacar a importância da documentação pedagógica e da escuta ativa das crianças. Malaguzzi defende que a criança é dotada de múltiplas linguagens e que o ambiente educacional deve ser rico em possibilidades de expressão, promovendo a criatividade e a colaboração. Essa perspectiva se alinha ao Programa Ateliê, que valoriza a participação ativa das crianças e a construção coletiva do conhecimento.

Conforme Paulo Freire (1996) destaca, "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas é que transformam o mundo." Com essa perspectiva, a pesquisa busca analisar como as práticas pedagógicas, quando baseadas em uma formação inovadora e centrada na criança, podem contribuir para uma transformação mais profunda e significativa da realidade educacional.

A metodologia criada na Itália, conhecida como Abordagem Reggio Emilia, é centrada em sete princípios básicos que visam estimular a criatividade das crianças e promover um aprendizado saudável e significativo. Eles são:

#### Quadro 5 – Os 7 princípios da abordagem Reggio Emilia

<p><b>1. Criança protagonista da própria aprendizagem</b></p> <p>A criança deve ter uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem. Ela é investigadora, comunicadora e explora seu potencial a partir de linguagens que vão além da codificada.</p>
<p><b>2. O professor como guia e aprendiz</b></p> <p>Os professores também são aprendizes na abordagem Reggio Emilia. É a partir da escuta que o</p>

educador estabelece e aprimora o método de ensino, que deve garantir a aprendizagem ao mesmo tempo em que respeita as particularidades de cada criança. O professor precisa promover a aprendizagem nos aspectos: Cognitivo, Afetivo, Social e Interacional.
<p><b>3. A arte como linguagem expressiva</b></p> <p>A arte possibilita a experimentação, fundamental para a criança formular hipóteses e estabelecer relações entre objeto e conhecimento.</p> <p>O profissional responsável por esse ambiente é o <u>ateliêrsta</u>. Ele deve guiar os pequenos na manipulação dos materiais, apresentar novas vivências estéticas e documentar as experiências de cada criança. Seu trabalho deve complementar o dos professores em sala.</p>
<p><b>6. Pais como parceiros no processo de ensino e aprendizagem</b></p> <p>A família deve atuar como parceira da escola, independentemente da composição. Ela colabora com o processo por ser o primeiro vínculo de aprendizagem da criança. Isso significa participar de reuniões com professores e pedagogos, contribuir com as políticas escolares, acompanhar os encontros do conselho escolar e ajudar no planejamento do percurso pedagógico das crianças.</p>
<p><b>7. A importância da documentação pedagógica</b></p> <p>A documentação possibilita resgatar relatos que podem ser usados como base para outras experiências pedagógicas.</p> <p>A documentação não deve ser usada para definir a trajetória do aprendizado, mas, sim, como instrumento de reflexão sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Em outras palavras, ela deve ser vista como entendimento e valorização do processo e não apenas como uma prova do resultado.</p>

Fonte: Regio Emilia Approach (2022).

O autor e educador alemão Peter Funk (1930-2016), valoriza a visão de Malaguzzi de que a criança é um agente ativo no processo de aprendizagem, ele reconhece a importância de tratar a criança como competente e criativa, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo agarra a história nas suas próprias mãos, para mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no aluno, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos a marcar os professores com desenhos perfeitos para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (Funk, 1994, p. 14-15).

Avaliando a história de uma pedagogia centrada na criança como protagonista, Fortaleza lançou uma política educativa baseada nas abordagens de Reggio Emilia, com seu objetivo de transformar a educação infantil em uma experiência mais significativa e envolvente para todos os participantes. “O Projeto Ateliê em Fortaleza é uma iniciativa inovadora que adapta os princípios da pedagogia de Reggio Emilia, focando na criação de ambientes ricos em possibilidades para a exploração criativa e o aprendizado colaborativo das crianças” (Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2024).

Este assunto enfatiza como a pedagogia de Reggio Emilia teve relevância na política educacional de Fortaleza, mostrando como a cidade tem procurado adaptar e incorporar essas práticas inovadoras em sua educação infantil. O município de Fortaleza está caminhando para uma educação infantil mais significativa e eficaz, inspirada por uma abordagem que valoriza profundamente a participação ativa das crianças e a integração

comunitária.

### ***2.3.2 O Programa Ateliê: Fortalecendo o Protagonismo Infantil na Educação de Fortaleza***

Nesta seção, apresentaremos o Programa Ateliê, uma iniciativa implementada em Fortaleza que se propõe como uma experiência inovadora voltada à transformação das práticas na Educação Infantil. Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o programa busca reconhecer a criança como protagonista da aprendizagem e propor um ambiente inclusivo e participativo. Para consolidar essa proposta transformadora, torna-se necessário promover a corresponsabilidade entre professores(as), coordenadores(as), demais educadores(as), famílias e comunidade escolar, por meio do diálogo, da escuta ativa e da formação contínua.

O Programa Ateliê, integrado ao Plano Fortaleza 2040, é uma iniciativa de transformação da educação infantil ao colocar o protagonismo das crianças no centro do processo educativo. Ao priorizar a participação ativa das crianças, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, o programa procura contribuir significativamente para uma Fortaleza mais justa e equitativa, alinhando-se aos objetivos de garantir educação de qualidade para todos.

É preciso considerar se as implementações estão de fato alcançando as crianças de forma equitativa, e se a formação continuada dos(as) professores(as), que é essencial, transformam as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a valorização do protagonismo infantil no Programa Ateliê pode ser considerada regulamentada diante das leis e diretrizes que orientam a educação infantil. A seguir, algumas das principais leis e normativas que sustentam e norteiam a Educação Infantil:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996): Ela destaca a importância de uma educação que respeite o protagonismo da criança e defende a necessidade de uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral da criança. A LDB também aponta a importância da formação continuada dos profissionais da educação;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009): As DCNEI orientam a prática pedagógica na educação infantil, enfatizando o respeito à criança como sujeito de direitos e o desenvolvimento integral, e o Programa Ateliê segue essas diretrizes ao adotar práticas centradas na criança.
- Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014): O PNE define metas para a melhoria da educação, incluindo a educação infantil, e o Programa Ateliê segue

suas orientações ao qualificar os profissionais e aprimorar as práticas pedagógicas, visando uma educação de qualidade para as crianças.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Resolução CNE/CEB nº 2, de 2017): A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e os objetivos de desenvolvimento para a educação infantil, destacando o protagonismo infantil por meio de práticas que incentivem a autonomia, criatividade e pensamento crítico das crianças, e o Programa Ateliê segue esses princípios ao adotar práticas pedagógicas inovadoras centradas na criança;

- O Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, estabelecido pela Lei Ordinária nº 11.070, de 29 de dezembro de 2020, visa assegurar políticas públicas que promovam o cuidado e o desenvolvimento integral das crianças pequenas no município de Fortaleza. O Programa Ateliê, ao promover práticas pedagógicas inovadoras e centradas na criança, está alinhado com esses princípios, contribuindo para a implementação de uma educação infantil de qualidade e voltada para o protagonismo infantil.

Nesse sentido o programa sobre Ateliê em Fortaleza, inspirado em Malaguzzi, que propôs o conceito de ateliê, com sua ideia de não limitar a ideia de sala de artes, nesse espaço, permite que a criança tenha contato com diversos materiais além dos artísticos e fornece possibilidades de criações artísticas e não artísticas.

Diante disso, na visão de Malaguzzi (2016, p. 67):

O projeto educacional da primeira infância articula o ateliê como um espaço rico de materiais, ferramentas, diálogo produtivo, provocativo, alegre, que cria e desenvolve um aprendizado intenso e libertador, no sentido de que o educando seja protagonista do processo de aprender.

Lella Gandini (2019, p. 6) destaca “em vez de chamar o espaço dedicado à investigação criativa com crianças ‘de sala de artes’, Malaguzzi escolheu o termo francês atelier, que evoca a ideia de laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais”.

Embora o programa traga um conceito inovador e inspirador, é fundamental considerar se as condições reais de implementação e os recursos oferecidos nas instituições conseguem concretizar de fato essa visão de ateliê como um espaço de múltiplas possibilidades, onde a criança possa se desenvolver de maneira plena e autônoma.

O ambiente tem um papel importante, pois deve promover a escuta ativa e a valorização das opiniões, além de criar um ambiente onde os(as) professores(as) e as crianças reconhecem e valorizam as diferenças e identidades de cada membro do grupo. Ao reconhecer e respeitar as identidades de cada membro, professores(as) e crianças consegue construir um

ambiente colaborativo, onde todos se sentem parte de um grupo?

De acordo com Rinaldi, o ateliê é descrito como "o espaço da escuta visual", e também "o espaço da escuta multissensorial", permitindo a exploração individual de projetos e a integração de experiências cuidadosamente planejadas. Rinaldi enfatiza que o ateliê deve ser um ambiente que fomente o desenvolvimento do senso estético (Rinaldi, 2006).

Por um lado, a proposta de Rinaldi é bastante enriquecedora, pois sugere que o ateliê não se limita apenas ao fazer artístico, mas também à criação de um ambiente sensorialmente estimulante, no qual as crianças podem explorar suas próprias formas de expressão. No entanto, ao se distanciar dessa perspectiva, é importante investigar se as condições reais do espaço educacional realmente favorecem uma escuta visual e multissensorial, como propõe Rinaldi.

Nessa perspectiva, o ateliê, assim como a escola infantil que simboliza a luta pelos direitos das mulheres, representa uma abordagem "subversiva" conforme desejado por Malaguzzi (2016, p. 79). Ao promover uma nova concepção da criança e ao possibilitar ideias inovadoras que promovem a complexidade e a criatividade no processo educativo, busca-se romper com a cultura tradicional de ensino. Torna-se, portanto, essencial refletir sobre a efetividade do ateliê em promover um ambiente inclusivo, democrático e libertador, bem como compreender as transformações na dinâmica entre professores (as), crianças e a comunidade escolar.

Assim, no ano de 2017, o Projeto Ateliê foi apresentado a doze instituições como um projeto piloto porque era inovador no Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede municipal de ensino. Foi necessário fazer uma análise nessas unidades, para que os projetos, planos, orçamentos e recursos adicionais pudessem ser ajustados mais tarde (Simões; Maia; Cavalcante, 2018, p. 46).

A presença do Projeto Ateliê nos CEI de Fortaleza evoluiu com o tempo, inicialmente se concentrou na construção e instalação do espaço para o ateliê, com o avanço da implementação. O principal objetivo passou a ser mudar o local e o ambiente onde as atividades são planejadas e realizadas. Essa ação visava criar um ambiente mais enriquecedor e adequado às necessidades educacionais das crianças. No entanto, a implementação se concentrou principalmente em separar o ambiente em que as atividades eram propostas e realizadas. O termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (Horn, 2007, p. 35).

Inicialmente, a formação presencial do então projeto priorizava ações holísticas, que integravam corpo, mente, razão e sensibilidade, reconhecendo a importância dessas dimensões para o desenvolvimento humano, e contava com a participação professores (as) e coordenadores (as). Paralelamente, foram realizados encontros formativos virtuais, inicialmente pelo WhatsApp, com foco na discussão e aprofundamento de temas pedagógicos entre os profissionais da educação “[...] o conhecimento não se constrói apenas com textos e livros, mas, também, só ganha sentido do compartilhado com o outro, alcançando sua esfera de significação” (Leite; Ostetto, 2012, p. 16).

Nesse processo, como o Projeto Ateliê se configura na rede municipal de educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), os espaços transformados em ateliês cultivam e transmitem valores fundamentais, como o respeito às diferenças e a subjetividade, fortalecendo o senso de pertencimento entre crianças, professores(as) e a comunidade escolar, jogar luz sobre essa reflexão é essencial para entender o programa.

Nessa análise, Horn (2007) destaca que os ateliês são espaços privilegiados na Educação Infantil, nos quais as crianças podem experimentar e construir significados por meio de diversas linguagens e materiais, promovendo a construção de um conhecimento mais profundo e significativo. Como esses espaços se transformam em ambientes onde valores são cultivados e transmitidos, promovendo um forte senso de pertencimento entre crianças, professores(as) e a comunidade escolar? Quais elementos ou práticas contribuem para a construção dessa sensação de pertencimento e para a transmissão de valores essenciais no ambiente educacional?

Loris Malaguzzi enfatiza que a criança é, por natureza, capaz e criativa, e que reconhecer essa capacidade é fundamental para uma prática pedagógica eficaz. Para que essa visão se concretize no Programa Ateliê, é imprescindível ouvir ativamente as crianças em suas diversas linguagens - verbal, corporal, artística, lúdica e digital - e construir um currículo flexível e significativo a partir de suas ideias e interesses. Embora o Programa Ateliê, em Fortaleza, valorize as múltiplas formas de expressão infantil, permanece a necessidade de refletir se essa valorização de fato promove a construção de um conhecimento autônomo e significativo, conforme preconizado pelos princípios da abordagem Reggio Emilia.

No entanto, a formação dos(as) professores(as) desempenha um papel essencial na implementação das práticas pedagógicas, sendo essencial para uma compreensão aprofundada da política pública em questão. A formação contínua é o elemento chave que transforma a prática pedagógica, permitindo que o espaço do ateliê seja um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem.

A Lei Ordinária no 11.070 foi promulgada em 29 de dezembro de 2020 e que criou o Programa Ateliê, se baseia na triangulação entre escola, família e criança, esse programa é permeado pela estética das relações e valoriza as múltiplas linguagens infantis. O Programa Ateliê na Educação Infantil objetiva:

- I – Legitimar a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador;
- II – Criar ambientes estéticos nas instituições que favoreçam a expansão do percurso criativo das crianças;
- III – Subsidiar as instituições inseridas no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica no que se refere à linguagem estética;
- IV – Contribuir para catalisar e assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação estética e à inclusão social;
- V – Fomentar o sentimento de corresponsabilidade da comunidade escolar pela aprendizagem e pelo desenvolvimento uns dos outros;
- VI – Ampliar o sentimento de pertença da comunidade de aprendizagem escolar à instituição;
- VII – Fortalecer os vínculos familiares e institucionais.

A potência do programa depende da implementação adequada das práticas, da formação específica e contínua dos(as) professoras(es) e de educadores(as), do acompanhamento sistemático com indicadores de qualidade, da participação ativa das famílias e da comunidade, e da consolidação de recursos e infraestrutura adequados. Assim, o programa poderá alcançar seu potencial de transformação na educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e a equidade na educação

Esses direitos são estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e estão em conformidade com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 05, de 18 de dezembro de 2009, estabelecem os fundamentos para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme previsto pela BNCC.

Embora a política de ampliação do atendimento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza evidencie um compromisso com a qualidade nas dimensões físicas, pedagógicas e estéticas, é preciso questionar se esse compromisso é realmente refletido em todas as unidades de ensino. A implementação de uma estrutura física adequada é apenas uma parte do processo. A excelência depende da formação contínua dos(as) educadores(as), da

adaptação pedagógica e da efetiva valorização do ambiente estético, para que as práticas educacionais realmente atendam às necessidades das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral.

A implementação do Programa Ateliê, conforme apresentado no livro *Projeto Ateliê: Uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança* (1ª Edição), reforça a importância da parceria entre família, escola e criança. Contudo, embora a proposta valorize o protagonismo infantil e as múltiplas linguagens, a prática pedagógica pode se distanciar da teoria sobre a triangulação e os direitos de aprendizagem das crianças, se não for acompanhada de ações efetivas, como a formação continuada dos(as) professores(as), a construção coletiva do projeto pedagógico e a garantia de recursos adequados, limitando-se a um discurso sem assegurar a transformação concreta das realidades escolares e familiares.

O Programa Ateliê busca compreender a escola, como um dos principais ambientes de desenvolvimento da criança, exerce um efeito significativo sobre seu comportamento, ao lado de outros contextos. Dessa forma, a avaliação do programa deve considerar como a dinâmica escolar contribui para esse processo de aprendizagem e como as interações dentro desse ambiente podem influenciar o comportamento e as direitos de aprendizagem das crianças. Como afirma Vecchi (2017, p. 119), “[...] até mesmo a escola mais bonita perde seu valor educativo se não prioriza a relação com as famílias como um dos principais valores de sua filosofia e prática”.

Assim, o Programa Ateliê buscar valoriza a parceria entre família e escola como um caminho para construir uma educação infantil mais justa e inclusiva. Ao pretender disponibilizar a troca de saberes e experiências entre diferentes atores, o programa contribui para a criação de ambientes de aprendizagem que respeitam a diversidade e valorizam as individualidades de cada criança, assegurando que todas tenham oportunidades de se desenvolver plenamente. Essa abordagem promove uma prática pedagógica mais integrada e efetiva, conforme reflexões sobre o programa. Sobre essa ideia, conforme Carla Rinaldi (2012, p. 216):

A criatividade não é só qualidade do pensamento humano de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Exige um contexto que lhe permita existir, se expressar e tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento.

Outro aspecto relevante é a abordagem de Reggio Emilia, que propõe uma nova forma de organizar a rede municipal de ensino, envolvendo crianças, professores(as) e suas famílias na construção de práticas pedagógicas que colocam a criança no centro do processo

educativo. Essa abordagem transforma a prática pedagógica em um processo colaborativo e flexível, que favorece o desenvolvimento integral de cada criança. No entanto, é necessário questionar se essa proposta está sendo efetivamente implementada e se tem alcançado os efeitos desejados.

Dessa forma, o planejamento pedagógico deve constituir-se como um momento de reflexão para os(as) professores(as) no âmbito do processo de aprendizagem, permitindo uma avaliação contínua da implementação do programa. Esse planejamento precisa ser flexível, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças, sem, contudo, perder a coerência entre os diferentes momentos e atividades, assegurando que a prática pedagógica se mantenha alinhada ao desenvolvimento e às demandas do grupo.

A elaboração do planejamento deve ainda considerar e sustentar os princípios orientadores da proposta curricular da rede municipal, tais como: ética, política, estética, autonomia, globalidade das crianças e diversidade (Fortaleza, 2020).

O planejamento é enriquecido pela interação constante com as crianças e suas famílias porque oferece novas perspectivas e informações que podem afetar a prática pedagógica. Abaixo organização do planejamento pedagógico:

Figura 4 – Etapas de planejamento



Fonte: Proposta pedagógica de Fortaleza (2020).

Diante do exposto, observamos que no processo de planejamento da educação infantil, a relação dialógica é fundamental para a criação de práticas pedagógicas eficazes e significativas, onde o registro sistemático das ações e reações das crianças ajuda a avaliar as estratégias usadas.

Outro cuidado fundamental é evitar a compreensão da abordagem de Reggio Emilia como algo a ser simplesmente replicado em outros contextos geográficos. Essa perspectiva desconsidera aspectos socioeconômicos, políticos e culturais específicos, além de contrariar a visão do próprio Malaguzzi, que rejeitava a ideia de padronização de experiências pedagógicas.

Para Loris Malaguzzi (2016, p. 71), as crianças são produtoras de conhecimentos, pesquisadoras e que estão sempre aprendendo, “as crianças são autonomamente capazes de atribuir significados às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias e abstração”.

A observação sistemática possibilita ao(a) professor(a) acompanhar o desenvolvimento de cada criança, identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e planejar intervenções pedagógicas adequadas. Afirma Ostetto (2000, p. 195):

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico.

Segundo o livro do Ateliê (2020), o percurso de formação de duas instituições de Educação Infantil foi abordado dentro do contexto do Projeto Ateliê. Essa formação ocorreu diretamente nas instituições, onde as professoras referências sugeriram uma linha de estudo específica para guiar o desenvolvimento profissional, isto é, a linha de estudo envolveu um acompanhamento contínuo e a implementação de práticas pedagógicas alinhadas com os princípios do Projeto Ateliê.

O Programa Ateliê oferece aos(as) professores(as) da rede municipal de Fortaleza uma formação contínua e adaptável, no entanto, o objetivo desta pesquisa é avaliar se a formação contínua oferecida pelo Programa Ateliê está contribuindo para que os(as) professores(as) da rede municipal de Fortaleza desenvolvam práticas pedagógicas que promovam o protagonismo e o pertencimento das crianças, alinhadas às demandas da educação infantil contemporânea.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como propósito explicitar as escolhas teóricas e os procedimentos que orientaram a investigação. A metodologia adotada não se limitou a um conjunto de técnicas, mas constituiu-se como um processo reflexivo, marcado por decisões epistemológicas que buscaram favorecer o rigor científico sem perder de vista a complexidade do fenômeno estudado.

Neste capítulo, detalharemos cada uma dessas escolhas, explicitando como foram operacionalizadas no decorrer da pesquisa. Além disso, refletiremos sobre os desafios éticos e epistemológicos enfrentados, destacando a importância do posicionamento crítico da pesquisadora diante do campo. Nosso objetivo é tornar transparente o processo de construção do conhecimento nesta investigação, demonstrar como as ferramentas metodológicas foram mobilizadas para responder aos questionamentos propostos e, ao mesmo tempo, revelar novas questões que emergiram no decorrer do trabalho.

Assim, é importante ressaltar que este percurso não foi linear, mas marcado por idas e vindas, revisões e ajustes, em um movimento contínuo de aproximação com o fenômeno estudado. A flexibilidade metodológica mostrou-se fundamental para captar a riqueza e a complexidade do Programa Ateliê em ação, permitindo-nos compreender não apenas o que está prescrito, mas principalmente o que de fato acontece no Centro de Educação Infantil, com todas as suas contradições, desafios e potencialidades.

#### 3.1 Trajetória Metodológica: Opções Teóricas da Pesquisa

A construção metodológica deste estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa de natureza etnográfica, ancorada nos pressupostos da avaliação imersiva de políticas públicas conforme desenvolvida por Lejano (2012). Esta opção teórico-metodológica parte do reconhecimento de que as políticas educacionais, particularmente aquelas voltadas para a primeira infância, constituem-se como processos complexos que transcendem a mera implementação de diretrizes técnicas, envolveu dinâmicas culturais, relações de poder e construções simbólicas particulares.

A escolha pela perspectiva etnográfica justifica-se pela necessidade de apreender os múltiplos significados que o Programa Ateliê assume no cotidiano, considerando as mediações realizadas pelos diferentes atores envolvidos. Tal abordagem permite ultrapassar a análise documental e os dados quantitativos, mergulhando nas práticas cotidianas que dão

forma concreta à política pública. Neste sentido, a pesquisadora assumiu o papel de observadora participante, buscou estabelecer um diálogo constante entre os princípios norteadores do Programa e suas diversas ressignificações no âmbito escolar.

A pesquisa desenvolveu-se através de um cuidadoso processo de imersão no campo, combinando técnicas complementares de coleta de dados. A observação participante constituiu o eixo central da investigação, permitindo o registro detalhado das interações em encontros formativos e nas atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade de educação infantil.

Paralelamente, realizou-se análise documental abrangente, examinando tanto os materiais produzidos pelo Programa Ateliê quanto os registros pedagógicos das unidades educativas e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Esta triangulação de fontes permitiu contextualizar as observações de campo e as narrativas dos participantes, estabelecendo conexões entre o discurso institucional e as práxis efetivamente desenvolvidas.

O processo analítico seguiu os princípios da hermenêutica crítica, com atenção especial às tensões e contradições emergentes no processo de implementação da política. Privilegiou-se uma postura reflexiva que, sem abandonar o necessário distanciamento analítico, reconheceu a complexidade inerente aos processos de mudança na educação infantil.

A opção por esta trajetória metodológica revelou-se particularmente fértil para compreender os limites e possibilidades do Programa Ateliê, destacando-se como principal contribuição a capacidade de articular a análise macro das políticas públicas com a micro etnografia das práxis. Dessa forma, o estudo conseguiu iluminar tanto os aspectos estruturais que condicionam a implementação do Programa quanto as estratégias criativas desenvolvidas pelos(as) professores(as) em seu cotidiano profissional.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na obtenção de informações ricas e detalhadas a partir da livre manifestação dos participantes. Ao estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões, a pesquisa possibilitou uma compreensão mais profunda dos fenômenos observados, o que é essencial para captar as nuances do contexto e as percepções dos envolvidos. A análise qualitativa, portanto, foi fundamental para a interpretação dos dados, permitindo um entendimento mais abrangente das práticas e significados que emergem no campo investigado. Conforme Bardin (2011), a análise qualitativa foi vital quando se busca compreender a complexidade dos processos sociais e culturais, fornecendo dados que são interpretados de maneira contextualizada e reflexiva.

A pesquisadora, ao adotar essa abordagem, buscou valorizar as vozes e

experiências dos participantes, assegurando que as perspectivas fossem consideradas no processo de avaliação das políticas públicas. Essa escolha metodológica reflete o compromisso com uma investigação que não apenas descreve, mas também interpreta e compreende as dinâmicas sociais em seu contexto específico.

- **Método Etnográfico**

A perspectiva etnográfica integra teoria e prática, ofereceu uma visão detalhada e contextualizada do fenômeno estudado. Por meio da observação participante e de outras técnicas de pesquisa, a pesquisadora se inseriu no campo, criando uma experiência in loco das políticas públicas. Essa abordagem, conforme Lejano (2012), permitiu a coleta de dados empíricos que auxiliou como base para a avaliação e análise das dinâmicas observadas, promovendo uma compreensão mais profunda das práticas e significados presentes no contexto investigado.

No contexto do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), a avaliação etnográfica foi uma proposta teórico-metodológica que proporcionou uma análise crítica e aprofundada das políticas públicas. De acordo com Geertz (2008, p. 10), a perspectiva etnográfica implica na construção de uma "descrição densa" da cultura, permitindo uma interpretação profunda dos significados e das práticas culturais no ambiente em que essas políticas se desenvolvem. Para Geertz, a imersão do pesquisador no contexto estudado é fundamental para que ele consiga entender não apenas as práticas observadas, mas também as nuances e significados atribuídos pelos participantes.

A pesquisadora, ao adotar o método etnográfico, envolveu-se diretamente com o ambiente investigado, participando ativamente das atividades cotidianas da comunidade. Essa imersão permitiu uma reflexão mais precisa sobre o efeito das políticas públicas no cotidiano das pessoas, garantindo que a avaliação fosse sensível às particularidades locais.

- **Natureza Aplicada**

Em relação à perspectiva metodológica, o estudo se caracteriza como de natureza aplicada, uma vez que seus efeitos podem gerar implicações práticas, com a utilização imediata dos dados em contextos reais. Essa abordagem proporcionou uma adoção direta dos conhecimentos adquiridos, viabilizando a adaptação das políticas públicas às necessidades específicas do campo analisado. Conforme Minayo (2007), a pesquisa aplicada tem como propósito gerar mudanças ou orientações que ajudem na transformação de realidades específicas, o que torna este tipo de estudo valioso para a adaptação e avaliação contínua das políticas públicas.

A pesquisadora, ao desenvolver uma pesquisa aplicada, buscou contribuir para o aprimoramento das políticas públicas, propondo recomendações baseadas em evidências empíricas e na compreensão das dinâmicas locais. Essa abordagem reflete o compromisso com a produção de conhecimento que não apenas descreve, mas também transforma realidades.

- **Pesquisa Exploratória**

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, uma vez que não foram encontrados estudos anteriores sobre a temática investigada, o que configura a pesquisa como uma contribuição inovadora ao campo. Segundo Gil (2008), pesquisas exploratórias têm como função principal fornecer uma visão mais detalhada sobre fenômenos pouco conhecidos, possibilitando o avanço do conhecimento em áreas ainda não suficientemente investigadas.

A pesquisadora, ao optar por uma abordagem exploratória, oferece novas perspectivas sobre a temática investigada. Essa escolha metodológica reflete o caráter inovador da pesquisa, que busca abrir caminhos para futuros estudos e intervenções no campo das políticas públicas.

### **3.2 A Concepção Avaliativa**

A avaliação etnográfica adotada nesta pesquisa é inspirada no "horizonte antropológico" descrito por Cardoso de Oliveira (1996), que se refere à visão do avaliador ao imergir no cotidiano das políticas públicas, buscando compreender suas dinâmicas a partir de uma abordagem que valoriza a pluralidade e respeita as diferentes formas de viver e perceber o mundo. Essa perspectiva etnográfica permitiu que a pesquisadora adentre o campo e compreenda as práticas culturais e sociais dos grupos estudados, adotando um olhar sensível às especificidades locais, o que torna a avaliação mais justa e adaptada às realidades contextuais.

Essa abordagem possibilita a reflexão sobre a construção de um ethos epistemológico e político de avaliação, no qual o processo é inclusivo e valoriza a participação ativa dos atores envolvidos. Ao reconhecer e integrar diferentes perspectivas e contextos culturais, a avaliação se torna mais rica e fiel à realidade vivida pelos sujeitos, promovendo uma análise mais completa das práticas e achados dos programas e projetos. De acordo com Lejano (2012), essa metodologia permitiu a coleta de dados empíricos, como base para uma análise crítica das dinâmicas observadas, oferecendo insights valiosos para o

aprimoramento das políticas públicas.

A pesquisa etnográfica, com seu foco em compreender as complexidades das experiências humanas e os significados atribuídos pelos participantes, assumiu um caráter indutivo, dialógico e holístico, conforme o conceito apresentado por Angrosino (2009). Esse método é fundamental para o entendimento profundo das dinâmicas sociais e culturais que permeiam o contexto das políticas públicas, permitiu uma análise contextualizada e rica das interações sociais.

A observação participante na etnografia buscou uma imersão no cotidiano dos sujeitos estudados, permitindo que a pesquisadora participasse ativamente das atividades diárias da comunidade.

Essa interação contínua com os participantes possibilitou uma compreensão mais detalhada das práticas culturais e sociais, bem como dos significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências e interações. Como aponta Angrosino (2009, p. 342), a observação participante proporciona uma visão mais profunda e contextualizada das práticas culturais, sendo fundamental para a análise etnográfica.

A imersão da pesquisadora no campo, como destaca Ingold (2000), exigiu uma interação genuína tanto na percepção quanto na ação, estabeleceu uma conexão profunda com o grupo estudado. Nesse sentido, a observação participante não se limitou a uma estratégia superficial de coleta de dados, mas se configurou como um processo de integração genuína entre a pesquisadora e os participantes, sendo essencial para uma análise holística e precisa das dinâmicas sociais e culturais em estudo.

A abordagem etnográfica, ao valorizou as experiências e perspectivas dos envolvidos, torna-se uma ferramenta poderosa para avaliar de forma mais efetiva e aprofundada as políticas públicas, contribuindo para a reflexão sobre as evidências dessa política no contexto local. Essa metodologia permitiu capturar as nuances e complexidades das interações sociais, oferecendo uma visão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos estudados.

Consequentemente, a etnografia se apresenta como uma metodologia robusta para a análise de políticas públicas, pois permitiu compreender as práticas e significados culturais a partir da vivência direta e da interação contínua com os sujeitos estudados. Essa perspectiva avaliativa, centrada na imersão e na interpretação das dinâmicas sociais, contribui para o aprimoramento das políticas públicas, e garantir que sejam mais sensíveis às necessidades e realidades locais.

### 3.3 Os procedimentos de coleta de dados

Este item tem como objetivo descrever e refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, fundamentais para compreender como o Programa Ateliê se efetiva no cotidiano dos centros de educação infantil em Fortaleza. Neste capítulo, serão detalhadas as técnicas utilizadas na pesquisa, com ênfase na triangulação de métodos, a qual enriqueceu a compreensão do objeto de estudo ao permitir múltiplas perspectivas analíticas e contribuiu para o estabelecimento do rigor metodológico necessário à investigação

Para a realização deste estudo, adotou-se a metodologia da observação participante, um dos principais instrumentos da etnografia. Nessa técnica, a pesquisadora não se limitou a observar passivamente, mas engaja-se ativamente nas atividades e interações do grupo estudado. A imersão no campo possibilitou uma compreensão mais rica dos fenômenos observados, permitiu capturar as sutilezas e as dimensões culturais que influenciam a implementação das políticas públicas. Conforme Angrosino (2009), a observação participante é essencial para a imersão do pesquisador no ambiente de estudo, proporcionou uma visão contextualizada e detalhada das práticas sociais.

Complementarmente, realizamos entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de dar voz aos participantes e permitir que expressem suas experiências, opiniões e perspectivas sobre o Programa Ateliê e o contexto educacional de Fortaleza. Segundo Cunha e Ribeiro (2010), as entrevistas estabelecem um diálogo entre o pesquisador e os participantes, possibilitando a coleta de informações subjetivas e profundas. A combinação da observação participante com as entrevistas proporcionou uma abordagem holística, que considera tanto as práticas cotidianas quanto as percepções subjetivas dos envolvidos.

A análise documental teve um papel fundamental, para compreender o contexto histórico e normativo em que a política foi implementadas, bem como analisar como os documentos oficiais refletem as intenções da política educacional. Conforme destacado por Angrosino (2009, p. 71), a pesquisa documental é uma técnica essencial para enriquecer a investigação etnográfica, fornecendo informações fundamentais para uma análise contextualizada. Ao explorar documentos como leis, diretrizes, relatórios e materiais arquivados, a pesquisadora obteve dados valiosos que, combinados com a observação participante e as entrevistas, contribuem para uma compreensão mais profunda e abrangente do objeto de estudo.

Adicionalmente, a pesquisadora realizou o grupo focal, essa técnica qualitativa

que explora a dinâmica grupal para coletar dados ricos e detalhados sobre um tema específico. Segundo Morgan (1997), em um grupo focal, os participantes interagem entre si e expressam suas opiniões e percepções de forma espontânea.

Portanto, o ambiente coletivo de diálogo proporcionado pelo grupo focal configurou-se como um espaço privilegiado para a escuta ativa e o intercâmbio de experiências, favorecendo a reflexão crítica sobre temas emergentes e a exploração aprofundada de questões complexas. Essa dinâmica colaborativa permitiu que as participantes formulassem seus posicionamentos de maneira mais reflexiva, articulando saberes prévios, vivências profissionais e novos entendimentos construídos ao longo da interação.

### ***3.3.1 Locus da Pesquisa***

Nesta seção, apresentamos o Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho, destacando suas especificidades, com ênfase em suas características físicas e histórica, essenciais para a análise da implementação do Programa Ateliê.

A escolha do CEI Vicente Fialho como locus da pesquisa justifica-se por sua relevância no cenário da educação infantil em Fortaleza e por sua trajetória na comunidade. A análise desse contexto específico permitiu uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas envolvidas na implementação do Programa Ateliê, o que contribuiu para reflexões sobre a formação de professores(as) e a promoção do protagonismo infantil na educação.

O Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho, localizado no bairro Montese, em Fortaleza, constitui o lócus desta pesquisa, sua história oferece um panorama de como a instituição se inseriu no contexto social, político e econômico da região. Compreender sua trajetória foi fundamental para analisar as condições em que foi criado, as transformações ocorridas ao longo do tempo e as necessidades da comunidade atendida. Esse contexto histórico é essencial para entender as práticas educacionais atuais, bem como as influências que o ambiente e a trajetória da instituição exercem sobre as dinâmicas escolares e pedagógicas.

O bairro Montese tem um histórico marcado pelo desenvolvimento comercial e industrial desde seus primórdios, quando ainda era conhecido como Pirocaia. Um marco desse crescimento foi a instalação da fábrica de redes Santana Textil, na década de 1970, hoje reconhecida internacionalmente. Esse período foi caracterizado por uma grande expansão do comércio e da indústria local, impulsionando a economia da região. No entanto, a especulação imobiliária resultou na transformação de muitas residências em pontos comerciais, reduzindo

significativamente os espaços de lazer disponíveis para a comunidade.

Diante do crescimento populacional e da necessidade de atender às demandas educacionais, especialmente na educação infantil, foi construído o Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho. A instituição foi inaugurada em 2003, durante a gestão do prefeito Juraci Magalhães, e passou por uma reforma em 2008. O CEI recebeu esse nome em homenagem ao ex-prefeito e engenheiro Vicente Cavalcanti Fialho, um político cearense que atuou em diversas instituições federais, estaduais e municipais. Entre as principais obras de sua gestão na prefeitura de Fortaleza, destacam-se a construção da Avenida Leste-Oeste, José Bastos, Aguanambi, Zezé Diogo e o Quarto Anel Viário.

Em 2023, durante a gestão do então prefeito Sarto Nogueira, o CEI passou por uma requalificação estrutural, que visou modernizar as instalações e melhorar as condições de atendimento à comunidade.

Figura 5 – Centro de Educação Infantil Vicente Fialho



Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Vicente Fialho (2023).

O CEI Vicente Fialho, com sua trajetória histórica e recentes melhorias estruturais, representa um espaço educativo de grande relevância para a comunidade do bairro Montese. Sua localização em uma região de intenso desenvolvimento comercial e industrial, aliada ao compromisso com a Educação Infantil, faz dele um locus privilegiado para a investigação das práticas pedagógicas e do Programa Ateliê no contexto local.

A decisão por essa instituição motiva-se pelo fato de ter sido uma das primeiras no município de Fortaleza a implementar, em 2017, uma experiência com o então Projeto Ateliê, que, naquela época, ainda não se configurava como uma política pública.

Outro fator determinante para a escolha do CEI Vicente Fialho para a realização

da pesquisa foi a integração da pesquisadora à instituição, que optou por atuar como professora durante o período da pesquisa do mestrado profissional. Esse vínculo estreito com a escola possibilitou um envolvimento direto com as práticas pedagógicas e com a implementação do Programa Ateliê, permitiu uma compreensão mais aprofundada da participação dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação na formação e no desenvolvimento do programa.

A pesquisa foi conduzida entre 2023 e 2024, com o objetivo de analisar a implementação do Programa Ateliê no CEI Vicente Fialho. Para compreender o contexto de desenvolvimento do programa, foram considerados aspectos como a estrutura da instituição — incluindo espaços físicos, recursos pedagógicos e dinâmicas organizacionais. Essa análise permitiu avaliar com maior precisão os efeitos do programa e as práticas educacionais adotadas, além de contribuir para um entendimento abrangente de seu potencial e dos desafios enfrentados.

A instituição Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho possui uma estrutura composta por quatro salas de referência, sendo duas turmas de Infantil II (A e B) e duas turmas de infantil III (A e B). O pátio central da instituição é um espaço reduzido, com pouca ventilação e sem áreas externas amplas. Durante a requalificação realizada em 2023, foi construída a Sala do Ateliê no local que antes dava acesso à área externa, o que acabou limitando ainda mais a ventilação natural no ambiente interno.

Essa configuração física influencia diretamente as práticas pedagógicas e a dinâmica escolar, especialmente no que diz respeito à implementação do Programa Ateliê. Apesar das limitações estruturais, a instituição tem buscado adaptar-se às demandas do programa, criando espaços que favoreçam a criatividade e a expressão das crianças, ainda que em um ambiente restrito.

Conhecer os espaços físicos onde a pesquisa foi realizada é fundamental, especialmente em estudos que envolvem práticas pedagógicas e políticas públicas, como é o caso da investigação sobre o Programa Ateliê no Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho.

A análise dos espaços físicos possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do cotidiano escolar, contribuindo significativamente para a relevância da pesquisa. A seguir, são destacados os principais aspectos que evidenciam a importância do conhecimento desses espaços no desenvolvimento do estudo:

### **1. Contextualização do Ambiente de Estudo**

O espaço físico influencia diretamente as práticas pedagógicas e as interações

sociais dentro da instituição. Conhecer a estrutura da escola, como salas de aula, pátios, áreas de recreação e espaços específicos (como a Sala do Ateliê), permite entender como o ambiente pode facilitar ou limitar a implementação de programas educacionais. Por exemplo, no CEI Vicente Fialho, a falta de ventilação e a limitação de áreas externas repercutem as atividades propostas pelo Programa Ateliê, o que é basilar para a análise dos desdobramentos da proposta.

## **2. Compreensão das Dinâmicas Escolares**

Os espaços físicos refletem e moldam as dinâmicas organizacionais e pedagógicas da instituição. Ao conhecer a estrutura da escola, é possível identificar como os recursos disponíveis são utilizados, como as crianças e os(as) professores(as) interagem nesses espaços e como as políticas públicas são adaptadas às condições locais. Isso ajuda a entender os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los.

## **3. Análise dos efeitos do Programa**

A estrutura física da escola pode ser um fator determinante para o sucesso ou as limitações de um programa educacional. No caso do Programa Ateliê, a criação de uma sala específica para atividades artísticas e criativas é um avanço, mas a redução da ventilação e do espaço externo pode gerar desafios. Conhecer esses detalhes permite uma avaliação mais precisa dos desdobramentos do programa e das possíveis melhorias necessárias.

## **4. Relação entre Espaço e Aprendizagem**

O ambiente físico tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças, especialmente na educação infantil. Espaços bem planejados e adequados às necessidades das crianças favorecem a criatividade, a autonomia e a interação social. Por outro lado, ambientes limitados ou inadequados podem restringir essas oportunidades. Estar familiarizado com os espaços permite avaliar como o Programa Ateliê está contribuindo (ou não) para o desenvolvimento integral das crianças.

## **5. Proximidade com a Realidade Local**

A imersão no espaço físico do CEI permitiu a pesquisadora vivenciar a realidade local, compreendendo as condições concretas em que as políticas públicas são implementadas. Foi essencial para uma análise crítica e contextualizada, que considere as particularidades da instituição e da comunidade atendida.

## **6. Identificação de Potencialidades e Limitações**

Ao conhecer os espaços, a pesquisadora pode identificar tanto as potencialidades (como a Sala do Ateliê) quanto as limitações (como a falta de ventilação e áreas externas). Essa análise representou fundamental para propor recomendações que melhorem o

desempenho do programa e para entender como as políticas públicas podem ser adaptadas a diferentes contextos.

### **7. Contribuição para a Validade da Pesquisa**

A descrição detalhada dos espaços físicos aumentou a validade e a confiabilidade da pesquisa, pois permitiu que outros pesquisadores compreendam o contexto em que o estudo foi realizado. Isso é especialmente importante em pesquisas qualitativas, onde o contexto é parte integrante da análise.

### **8. Reflexão sobre Práticas Pedagógicas**

Os espaços físicos também refletem as concepções pedagógicas da instituição. Por exemplo, a criação de uma Sala do Ateliê indicou uma valorização da criatividade e da expressão artística, enquanto a falta de áreas externas pode limitar atividades que envolvem movimento e exploração.

Figura 6 – Pátio do Cei Vicente Fialho



Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Vicente Fialho (2023).

Um dos pontos negativos da estrutura física do Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho é a configuração das salas de referência sem paredes, o que ocasiona um excesso de barulho e dificulta a realização de atividades específicas. Esse problema se torna evidente quando uma sala realiza uma atividade que demanda maior concentração ou interação, enquanto as outras escutam tudo o que está sendo feito, gerando dispersão e interferindo no desenvolvimento das atividades propostas.

Essa falta de isolamento acústico representa um desafio significativo para os(as) professores(as), que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para lidar com estímulos auditivos constante. Em muitos casos, quando uma professora precisa realizar uma atividade

específica que exige maior foco ou silêncio, ela foi “obrigada” a sair da sala de referência e utilizar ambientes externos, como o pátio ou áreas abertas, para favorecer que as crianças possam se concentrar e participar plenamente da atividade.

Essa situação não apenas limita o uso dos espaços internos, mas também expõe as crianças e as professoras às condições climáticas, como sol intenso ou chuva, que podem comprometer a qualidade das atividades. Além disso, a necessidade de deslocamento constante para ambientes externos pode interromper a rotina das crianças e dificultar a organização do trabalho pedagógico.

Outro desafio estrutural enfrentado no Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho é a localização do banheiro das crianças, que está fora das salas de referência. Essa configuração representa uma dificuldade logística, exigindo cuidado redobrado no acompanhamento das crianças para favorecer sua segurança e bem-estar.

A localização do banheiro fora das salas de referência no CEI Vicente Fialho representa um desafio logístico que impacta a organização e a fluidez das atividades pedagógicas. Embora o banheiro não seja distante, o deslocamento constante exige maior atenção dos educadores e pode comprometer o desempenho do trabalho em sala.

Figura 7 – Banheiros das crianças



Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Vicente Fialho (2023).

A localização do refeitório no corredor de acesso e a limitação de espaço representam desafios significativos para a dinâmica das refeições e a circulação das crianças no Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho. Esses desafios exigem uma organização cuidadosa e a adoção de estratégias que favoreçam a segurança, o conforto e o bem-estar das

crianças durante as refeições.

Uma das principais estratégias adotadas é a organização de horários escalonados para as refeições. Cada turma tem um horário específico para o lanche e o almoço, reduzindo a quantidade de crianças no refeitório ao mesmo tempo. Essa medida ajuda a evitar aglomerações e facilita a circulação, favorecendo que as crianças possam se alimentar com mais tranquilidade. Além disso, os horários diferenciados permitem que as professoras e auxiliares acompanhem as turmas de forma mais atenta, supervisionando o processo de alimentação e favorecendo a segurança das crianças.

Figura 8 – Refeição das crianças



Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Vicente Fialho (2023).

O ambiente externo do Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho é composto por áreas com árvores e areia, que poderiam ser espaços ideais para brincadeiras e atividades ao ar livre. No entanto, a grama da requalificação realizada em 2023 já não existe, e a escassez de brinquedos limita as possibilidades de exploração e diversão das crianças. Esses fatores representam desafios significativos para o desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas no espaço externo..

Figura 9 – Ambiente externo



Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Vicente Fialho (2023).

Conforme destacado por Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é o terceiro educador. Essa concepção ressalta a importância do espaço físico no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois ele influencia diretamente suas interações, explorações e descobertas

No contexto do Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho, a apresentação detalhada da estrutura física visa justamente compreender como o ambiente pode contribuir ou limitar as práticas pedagógicas e a implementação do Programa Ateliê.

Conforme Malaguzzi (1998), o ambiente deve ser pensado como um espaço que "convida à exploração, à curiosidade e à interação", promovendo a autonomia e a criatividade das crianças. A análise do CEI Vicente Fialho reforça que investir na qualidade dos espaços físicos é investir na qualidade das interações e aprendizagens. As fragilidades identificadas não são obstáculos intransponíveis, mas desafios para transformar o ambiente em um aliado pedagógico, desde que haja planejamento pedagógico.

### ***3.3.2 Sujeitos da Pesquisa***

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados intencionalmente, considerando seu papel na implementação do Programa Ateliê na rede municipal de Fortaleza. Participaram do estudo particularmente os(as) professores(as) da Educação Infantil que atuam diretamente com crianças em Centros de Educação Infantil (CEIs), a coordenadora pedagógica responsáveis pela mediação entre a proposta formativa e a práxis docente, a técnica e

a formadora do Programa Ateliê que conduzem os processos de formação continuada.

A diversidade de perfis foi intencionalmente buscada para captar diferentes perspectivas sobre o processo de formação docente e suas repercussões na prática pedagógica. Salientamos que as participantes da pesquisa são professoras(as) efetivas que atuam em Centros de Educação Infantil (CEI) com crianças de dois e três anos de idade, correspondendo às turmas de Infantil II e III, especificamente em regime de creche em tempo integral.

A seleção das participantes foi realizada mediante uma conversa entre a pesquisadora e professoras(as). Destacamos que durante a observação buscamos estabelecer um diálogo aberto e transparente, consolidando e que (os)as professoras(as) compreendessem o propósito da pesquisa e se sentissem à vontade para participar.

Critérios de Seleção:

A seleção das docentes deu-se com base nos seguintes critérios:

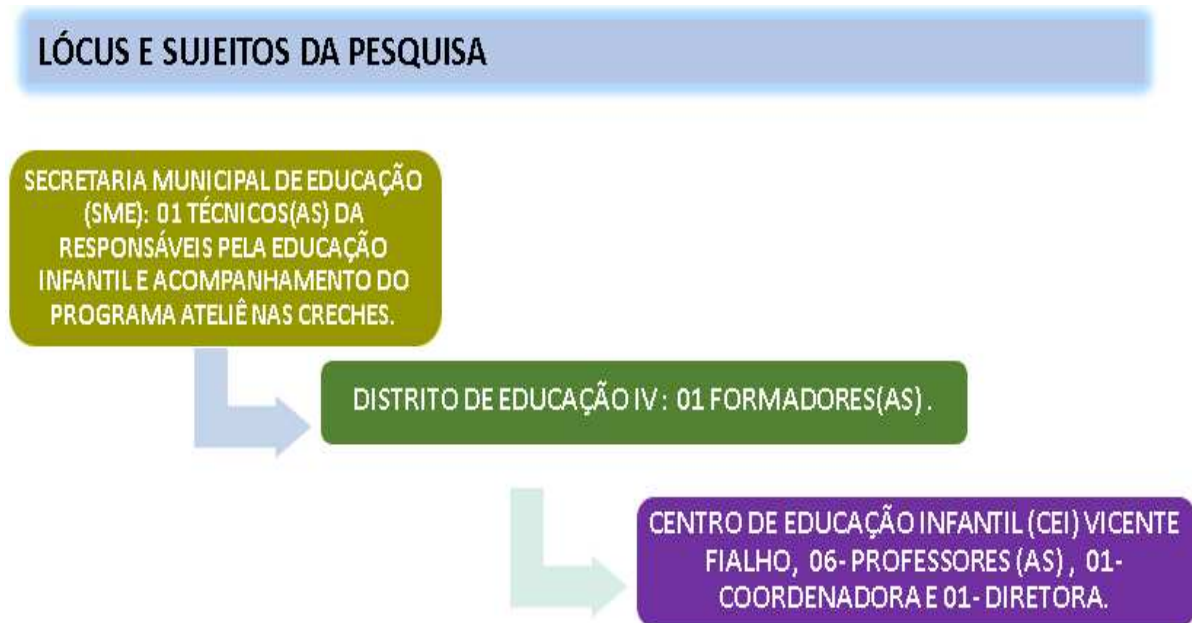
1. Serem professoras(as) efetivas na rede municipal;
2. Terem experiência de no mínimo três anos no Centro de Educação Infantil (CEI);
3. Implementarem o Programa Ateliê em suas práticas pedagógicas;

Após a apresentação e a explanação dos critérios da pesquisa, os(as) professoras(as) foram convidadas a participar do estudo, sendo informadas de que seriam utilizados nomes de flores como forma de preservar sua identidade. Após aceitação, foram esclarecidas sobre a problemática investigada, tiveram suas dúvidas sanadas ao longo do processo, dessa forma concordaram em integrar o estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme identificado no Apêndice D.

A participação dos(as) professoras(as) constituiu-se como fundamental para analisar como o programa tem expressado as práticas pedagógicas e a dinâmica no centro de educação infantil, bem como para identificar os desafios e as potencialidades de sua implementação no contexto local.

Os participantes incluem:

Gráfico 1 – Lócus e Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A técnica da SME e a formadora do Distrito de Educação 4, atuam em esferas mais amplas da rede municipal, contribui para o desenvolvimento da formação continuada das docentes e para o alinhamento da proposta pedagógica, às diretrizes da política pública de Educação Infantil. Suas participações permitiram compreender de forma mais abrangente os processos de orientação, acompanhamento e formação no âmbito da gestão educacional.

Este estudo qualitativo foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Vicente Fialho, os(as) professores(as) participantes possuem formação em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil, Psicopedagogia, Gestão Escolar e Psicomotricidade. Parte delas encontra-se atualmente em processo de formação no mestrado, com enfoque em Políticas Públicas e Formação Docente, o que reflete seu compromisso com a formação continuada e o aprimoramento da práxis pedagógica. A equipe gestora — composta pela coordenadora pedagógica e pela diretora escolar — também é formada em Pedagogia, com pós-graduações em gestão educacional.

Durante as conversas informais, buscou-se estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes, favorecendo a expressão espontânea sobre a temática. Conforme Lüdke e André (2018), um ambiente de aceitação mútua contribui para que as informações fluam de forma autêntica, o que tornou esse primeiro contato essencial para a construção de um diálogo sincero sobre a problemática investigada.

Todas as participantes são mulheres, fato que espelha a configuração de gênero

predominante na Educação Infantil da rede pública. Suas funções abrangem desde a prática pedagógica desenvolvida nas salas de referência até funções de gestão e formação continuada, permitindo uma análise multidimensional da implementação do programa.

A diversidade de funções, trajetórias formativas e experiências profissionais entre as participantes enriqueceu a análise qualitativa da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais ampla dos desafios, avanços e significados atribuídos à formação docente no contexto da implementação do Programa Ateliê.

### **3.4 Procedimentos Éticos**

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação da Secretaria Municipal da Educação (SME), com o objetivo de obter o Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica. Esse termo, firmado entre a SME e os pesquisadores, foi validado e recebeu parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento datado de 11/12/2024. A aprovação pela SME foi essencial para assegurar que a pesquisa estivesse alinhada às diretrizes e políticas educacionais do município, além de assegurar o acesso às instituições e aos profissionais envolvidos.

Após a validação, foram realizados os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, com o intuito de esclarecer detalhes sobre o processo e os procedimentos necessários para assegurar sua participação. Esses contatos iniciais foram fundamentais para estabelecer um diálogo transparente e construir uma relação de confiança entre a pesquisadora e os participantes.

Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC/PROPESQ), onde os pesquisadores assumiram total responsabilidade pelos procedimentos da pesquisa, comprometendo-se a seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Essa resolução, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, garante o respeito à autonomia, à dignidade e aos direitos dos participantes, além de assegurar a confidencialidade e a privacidade dos dados coletados.

Para a coleta e compreensão dos dados e do objeto de estudo, conforme destacado por Angrosino (2009), a pesquisadora adotou as três habilidades principais para esse processo são:

1. Observação: Permitiu a análise dos comportamentos e movimentações dos sujeitos em seus ambientes naturais, proporcionando insights sobre as práticas cotidianas e as

dinâmicas sociais.

2. Entrevista: Ofereceu uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos participantes, permitindo que expressem suas opiniões e vivências de forma detalhada.

3. Busca em Arquivos: Contribuiu com o contexto documental e histórico, complementando e enriquecendo a análise dos dados por meio de fontes secundárias, como documentos oficiais, relatórios e registros institucionais.

A primeira etapa da coleta de dados foi a revisão da literatura, que permitiu reunir e avaliar trabalhos anteriores, como dissertações e teses, relacionadas ao Programa Ateliê. Para essa revisão, foram utilizados os arquivos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A segunda etapa consistirá na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos profissionais participantes da pesquisa. O objetivo dessa etapa é assegurar que as participantes estejam plenamente cientes dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem adotados e dos seus direitos. A pesquisadora explicitou detalhadamente o TCLE antes da assinatura, assegurando que todos os participantes compreendam plenamente as implicações da sua participação. Esse processo é fundamental para consolidar a autonomia e o consentimento informado dos sujeitos, princípios éticos essenciais em pesquisas científicas.

Os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa refletiram o compromisso com a integridade, a transparência e o respeito aos direitos dos participantes. A obtenção das autorizações necessárias, a revisão da literatura e a assinatura do TCLE foram etapas fundamentais para confirmar a qualidade e a credibilidade da investigação.

### **3.5 Obtenção dos Dados**

O processo de coleta de dados foi realizado por meio de uma abordagem multimodal, combinando estratégias complementares para captar as diferentes dimensões do objeto de estudo. Para a coleta dos dados da pesquisa, iniciou-se com a revisão bibliográfica, cujo objetivo foi recolher e discutir alguns estudos (dissertações e teses) desenvolvidos sobre o Programa Ateliê. Para isso, utilizaram-se os arquivos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Contudo, conforme as investigações de Oliveira e Braz (2023), os dados indicaram a escassez de estudos que abordassem o referido programa, considerando o repositório escolhido para a busca de estudos relacionados à avaliação de

políticas públicas voltadas à formação continuada de professores(as), especialmente no que se refere ao efeito do Programa Ateliê.

No segundo momento da pesquisa, foi realizado o levantamento do marco referencial, observando-se leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e trâmites de modificações e atualizações legais dentro do contexto da política em estudo.

Na etapa seguinte, foram convidados a participar a técnicas, a formadora, a diretora, a coordenadores(as) pedagógica e as professoras que vivenciam, no dia a dia da instituição realizando as ações pedagógicas do Programa Ateliê. Por meio das entrevistas semiestruturadas, a pesquisa envolveu a análise interpretativa dos dados coletados com o objetivo de investigar experiências exitosas do Programa Ateliê, destacando práticas inovadoras que transformam positivamente o desenvolvimento integral das crianças. Seguindo a perspectiva de Geertz (1989), a análise se concentrou na desconstrução dos discursos e práticas dos participantes, buscando identificar os símbolos, valores e crenças que moldam suas percepções sobre o programa.

As entrevistas, enquanto instrumento fundamental desta investigação, foram conduzidas mediante rigoroso protocolo ético-metodológico. Todos os diálogos foram gravados através de dispositivos móveis, previamente autorizados pelos participantes mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que explicitava os objetivos da pesquisa, a destinação dos dados e as garantias de anonimato. Esse procedimento permitiu a captação integral das falas, preservando suas nuances e entonações, elementos essenciais para uma análise qualitativa aprofundada.

Posteriormente, os registros de áudios foram meticulosamente transcritos em sua integralidade, mantendo-se fidelidade tanto ao conteúdo discursivo quanto aos marcadores de oralidade relevantes para a interpretação dos dados. Esse processo de transcrição, realizado manualmente pela pesquisadora, constituiu-se como etapa analítica, na qual já se iniciou a identificação de temas emergentes e padrões discursivos.

Ao adotar essa abordagem, pretendemos compreender como o contexto cultural e as experiências individuais influenciam a forma como os profissionais da educação vivenciam o Ateliê, indo além de uma mera descrição dos eventos. Por exemplo, ao analisar as narrativas sobre as atividades do programa, podemos identificar quais valores são reforçados e como eles se conectam com as práticas pedagógicas utilizadas.

Dessa forma, a quarta etapa integra os efeitos das etapas anteriores para construir um entendimento aprofundado dos significados que as participantes atribuíram ao Programa

Ateliê, permitindo a pesquisadora compreender de forma mais completa a transformação e as percepções gerados pelo programa.

Assim, as técnicas de coleta de dados em etnografia são essenciais para capturar a complexidade das práticas culturais e sociais dos grupos estudados. A análise dos dados na etnografia é um processo iterativo, que se inicia desde a concepção da pesquisa, à medida que a pesquisadora se imerge no campo, ela já interpreta as informações coletadas, refinando suas questões de pesquisa e ajustando seus métodos de coleta de dados continuamente.

### **3.6 Transformação das Práxis Pedagógicas: Parâmetros e Variáveis de Análise**

A identificação das mudanças nas práticas docentes decorrentes de processos formativos, como o Programa Ateliê, exige uma abordagem metodológica multidimensional, que articule tanto as transformações objetivas quanto as subjetivas no fazer pedagógico. Essa complexidade analítica se justifica pela natureza profunda das mudanças pretendidas, que envolvem desde a reorganização dos espaços educativos até a reconfiguração das relações entre professores(as) e crianças.

Ao realizar uma observação sistemática do ambiente educativo, percebe-se um contraste marcante entre as propostas tradicionais e inovadoras. Enquanto, nas abordagens tradicionais, predominam espaços rígidos, com mobiliário fixo e disposição frontal – característica que Libâneo (2013) por associar a educação centrada na transmissão de conhecimentos – nas práticas inspiradas em Reggio Emilia, observa-se uma educação mais flexível e significativa, com cantos temáticos de aprendizagem. Essa diferença não é meramente física, mas reflete concepções distintas sobre o processo educativo, onde a circulação livre das crianças e o uso de materiais não estruturados evidenciam uma pedagogia que valoriza a exploração e a descoberta.

Essa transformação no espaço físico articula-se intimamente com mudanças nas interações pedagógicas. Enquanto, nas abordagens convencionais, o(a) professor(a) atua predominantemente como transmissor de conhecimentos, estabelecendo relações verticais, nas práticas inovadoras ele(a) assume o papel de mediador, praticando a escuta ativa.

Como ressalta Malaguzzi (1999), essa mudança de postura sustenta-se no pressuposto de que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem. O(A) educador(a), nesse contexto, cria condições para investigações coletivas, ao invés de direcionar unilateralmente o processo educativo. Nesse sentido, o(a) educador(a) assume o papel de mediador(a) e coaprendente, criando condições para que se desenvolvam

investigações coletivas, nas quais as descobertas emergem do diálogo, da escuta sensível e da interação entre pares.

A documentação pedagógica surge como outro elemento diferenciador nesse processo de transformação. Nas propostas tradicionais, os registros tendem a ser quantitativos e padronizados, enquanto nas abordagens inovadoras, desenvolvem-se portfólios narrativos que capturam os processos de aprendizagem de forma mais rica e complexa. Conforme destaca Rinaldi (2012), essa mudança metodológica reflete uma compreensão da avaliação como processo contínuo e formativo, que valoriza os percursos individuais em detrimento de produtos finais padronizados.

Para capturar a complexidade dessas transformações, propõe-se uma abordagem metodológica que combine múltiplos instrumentos: desde a observação participante até a análise documental, complementada por entrevistas com educadores(as) e grupo focal. A triangulação desses dados permite não apenas identificar a ocorrência de mudanças, mas também avaliar sua profundidade e consistência no cotidiano escolar.

Essa contraposição sistemática entre abordagens tradicionais e inovadoras revela, em última instância, concepções radicalmente distintas sobre o processo educativo. Enquanto na primeira abordagem prevalece uma lógica de transmissão e reprodução de conteúdos, no segundo, enfatiza-se a construção colaborativa do conhecimento. Isso evidencia como a formação docente pode gerar transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente quando sustentada por uma visão coerente de educação que prioriza o protagonismo da criança e a aprendizagem participativa.

### **3.7 Procedimentos de Análise**

A investigação adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2011) complementada por princípios etnográficos, visando capturar a complexidade das experiências formativas e suas repercussões nas práticas pedagógicas. Esta opção metodológica, orientada pela perspectiva interpretativista (Magnani, 2009), permitiu analisar não apenas os aspectos objetivos da implementação do Programa Ateliê, mas principalmente os significados atribuídos pelos atores educacionais a esse processo de transformação.

A coleta de dados ocorreu ao longo de 2023 e 2024, por meio de:

1. Observação participante na sala de referência e reuniões pedagógicas, que permitiu acompanhar as interações dos grupos, as dinâmicas de trabalho e as adaptações à

nova política educacional. Essa imersão no campo foi fundamental para captar nuances e aspectos sutis do cotidiano escolar, conforme destacado por Angrosino (2009), que enfatizou a importância da inserção do pesquisador no ambiente de estudo para uma interpretação mais rica dos fenômenos sociais.

2. Entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadora pedagógica, diretora, técnica e formadora, que vivenciaram as ações do Programa Ateliê no dia a dia da instituição. Como ressaltaram Cunha e Ribeiro (2010), a entrevista estabeleceu um diálogo que possibilitou a exploração de aspectos subjetivos e complexos, enriquecendo a compreensão das experiências dos participantes.

3. Grupo focal, técnica que, conforme definido por Morgan (1997), explorou a dinâmica grupal para coletar dados ricos e detalhados sobre as percepções dos participantes em relação ao Programa Ateliê. Essa metodologia permitiu identificar crenças, valores e significados compartilhados que influenciam as práticas e as percepções dos envolvidos.

4. Análise documental de leis, planos, guias e outros materiais pertinentes ao Programa, que complementaram a visão contextualizada das formações e práticas implementadas.

O trabalho de campo, desenvolvido nos anos de 2023 e 2024, estruturou-se como um processo cíclico e reflexivo de coleta e interpretação de dados. Seguindo os princípios da pesquisa qualitativa em educação, a investigação adotou um desenho flexível que permitiu ajustes metodológicos à medida que novas questões emergiam do campo. Esta abordagem possibilitou captar não apenas os aspectos planejados da implementação do Programa Ateliê, mas também fenômenos inesperados que se revelaram significativos para compreender o processo de mudança pedagógica.

O processo analítico envolveu sucessivas etapas de codificação, categorização e interpretação dos dados, organizadas em três ciclos principais. No primeiro ciclo, realizado paralelamente à coleta, as codificações iniciais identificaram padrões superficiais nas práticas docentes. O segundo ciclo, mais aprofundado, permitiu estabelecer relações entre essas categorias, revelando como fatores institucionais e trajetórias pessoais mediavam a recepção do Programa. O terceiro ciclo, de natureza interpretativa, articulou essas descobertas com os referenciais teóricos, produzindo uma compreensão holística do fenômeno estudado.

Em todas as etapas, manteve-se especial atenção às relações dialéticas entre estrutura e agência. Por um lado, analisou-se como as condições estruturais (recursos materiais, formação inicial, cultura escolar) limitavam ou potencializavam a ação docente. Por outro, examinou-se como os(as) professores(as) reinterpretavam criativamente as diretrizes do

Programa, produzindo adaptações locais.

Como repercussão, a pesquisa conseguiu produzir uma compreensão densa e contextualizada do Programa Ateliê. As transformações nas práticas pedagógicas mostraram-se intimamente vinculadas às trajetórias profissionais dos docentes – seus percursos formativos, experiências anteriores com reformas educacionais e projetos pessoais como educadores. Simultaneamente, revelou-se como os contextos institucionais específicos (culturas escolares, relações de poder, recursos disponíveis) mediavam a recepção e apropriação das propostas do Programa.

Esta abordagem metodológica captou a complexidade da mudança educacional em sua dimensão humana e contextual. Mais do que avaliar a "fidelidade" da implementação em relação a referência original, a pesquisa iluminou os processos criativos de reinterpretação pelos quais os(as) professores(as) tornavam as inovações pedagógicas significativas em seus contextos específicos de atuação

### **3.8 Análise dos Dados**

A análise dos dados constitui-se como o momento de síntese interpretativa desta pesquisa, no qual os diferentes elementos coletados no campo – observações, entrevistas, documentos e grupo focal – foram articulados em um diálogo crítico com o referencial teórico. Este capítulo apresenta os principais achados da investigação, organizados a partir das categorias emergentes que permitem compreender como o Programa Ateliê vem sendo implementado na rede municipal de Fortaleza. Mais do que descrever os dados, busca-se aqui interpretá-los à luz das tensões e contradições inerentes aos processos de formação docente e implementação de políticas públicas na educação infantil.

O tratamento dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, a partir das informações coletadas pela participação ativa da pesquisadora nos processos cotidianos da escola, com o objetivo de compreender as formações e as práticas pedagógicas do Programa Ateliê. Para isso, utilizou-se a triangulação de métodos, combinando observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental, conforme sugerido por Bardin (2011). A análise qualitativa foi fundamentada na busca pelos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências formativas e às práticas pedagógicas que vivenciaram.

A abordagem interpretativista orientou a análise dos dados, alinhada ao paradigma proposto por Magnani (2009), que destaca a importância de compreender os significados

subjacentes nas interações sociais, contextos e experiências dos participantes. A imersão no campo, por meio da observação direta e da interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitou uma análise aprofundada das dinâmicas de trabalho, das adaptações e das transformações observadas no contexto do Programa Ateliê.

O grupo focal, conforme definido por Morgan (1997), foram utilizados como uma técnica de pesquisa qualitativa que explora a dinâmica grupal para coletar dados ricos e detalhados sobre um tema específico. Essa metodologia permitiu identificar crenças, valores e significados compartilhados entre os participantes, enriquecendo a compreensão das percepções sobre o Programa Ateliê.

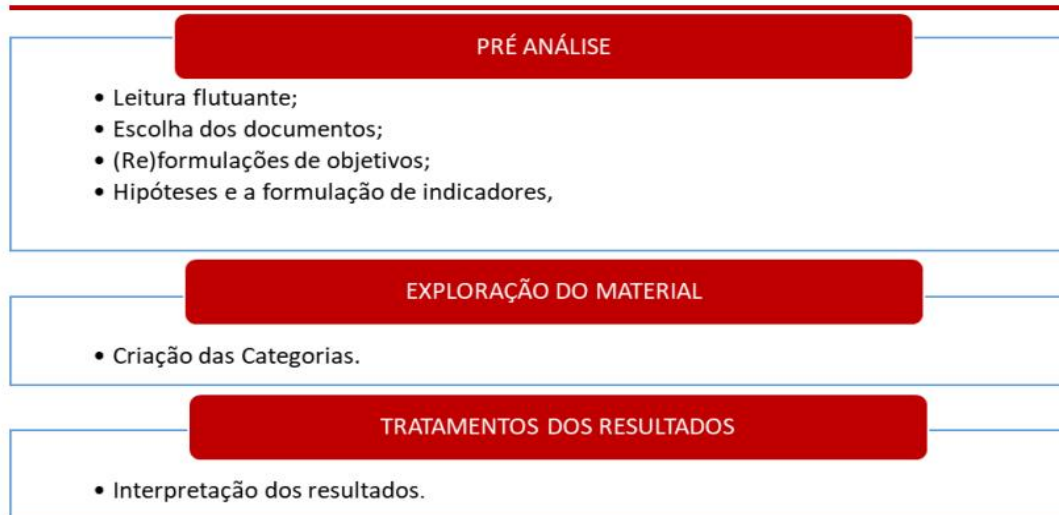
Ressalta-se que o estudo foi realizado a partir de uma amostragem por acessibilidade ou conveniência, pois, de acordo com Gil (2008, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. Essa escolha metodológica justificou-se pela necessidade de adaptação às condições práticas da pesquisa, garantindo a viabilidade da coleta de dados sem comprometer a profundidade da análise.

O estudo possibilitou a investigação do percurso da política de forma a confrontar suas propostas e objetivos gerais com as especificidades locais e sua historicidade, atendendo à operacionalização do eixo de análise do espectro temporal e territorial abarcado pela política. Essa abordagem foi norteadada pela proposta de avaliação em profundidade, conforme orienta Lea Rodrigues (2008), que defende a importância de contextualizar as políticas públicas em suas dimensões históricas, sociais e culturais, permitindo uma compreensão mais crítica e abrangente de seus efeitos.

A validade dos achados da pesquisa resulta da interação entre essas fases, e o rigor na organização da investigação foram fundamentais para evitar ambiguidades, sendo considerado uma premissa essencial para o processo de análise. No esquema apresentado acima, é possível visualizar a sequência dessa técnica de maneira simplificada, conforme a proposta de Laurence Bardin.

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2011), organiza-se em três fases:

Quadro 6 – Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2011 *apud* Sousa, 2019).

Na primeira fase, a pré-análise envolveu a leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato da pesquisadora com os documentos a serem analisados. Nesse momento, a pesquisadora realizou a escolha dos documentos, formulou as hipóteses e objetivos da pesquisa, elaborou os indicadores que orientarão a interpretação e preparou o material de forma formal. Essa etapa foi crucial, pois definiu o foco da pesquisa e orienta as etapas subsequentes. Essa fase é, portanto, preparatória e essencial para assegurar que o material a ser analisado seja adequadamente selecionado e estruturado.

A segunda fase, a exploração do material, refere-se ao processo de codificação do conteúdo. Nesse estágio, a pesquisadora selecionou as unidades de codificação, que são os elementos-chave a serem analisados. Bardin (2011) propõe uma série de procedimentos de codificação, como a escolha das unidades de registro, que consistem em recortes do material a ser analisado; a seleção de regras de contagem, ou seja, a enumeração dos dados; e a escolha das categorias, que envolvem a classificação e agregação de unidades de registro em rubricas ou classes. Essas categorias reúnem um grupo de elementos com características comuns e facilitam a análise dos dados, permitindo que a pesquisadora organize as informações de maneira coerente e sistemática.

A classificação pode ser feita de diferentes formas, dependendo do foco da análise. Bardin (2011) distingue várias abordagens para a classificação: a semântica, que agrupa os dados de acordo com temas ou significados; a sintática, que leva em consideração a estrutura das frases ou enunciados; a léxica, que classifica com base no significado das palavras ou expressões utilizadas; e a expressiva, que agrupa com base nas perturbações na

linguagem, como hesitações, perplexidades ou outros sinais da fala ou escrita. A categorização, por sua vez, permitiu a pesquisadora agrupar informações de maneira esquemática, de modo a correlacionar diferentes classes de acontecimentos e ordenar os dados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por fim, na terceira fase, ocorreu o tratamento dos dados, que envolveu a inferência e a interpretação das informações coletadas. Nessa etapa, a pesquisadora decomps os dados brutos em informações significativas e válidas, indo além do conteúdo manifesto dos documentos analisados. O objetivo foi identificar o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás do que é explicitamente expresso no material. Essa interpretação exigiu que a pesquisadora desenvolva uma compreensão profunda dos dados, refletindo sobre as relações entre as categorias e os significados subjacentes, e considere o contexto social, cultural e histórico em que o conteúdo foi gerado. Assim, a análise de conteúdo não se limita a uma simples descrição do material, mas buscou extrair o sentido mais profundo e as implicações desse conteúdo, oferecendo uma interpretação crítica e contextualizada dos dados.

Em resumo, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) constituiu-se como uma técnica metodológica estruturada, que demanda um processo rigoroso e sistemático de categorização, organização e interpretação dos dados empíricos. Seguimos as três etapas fundamentais — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados —, a pesquisadora transformou os dados brutos coletados em informações relevantes e analiticamente significativas. Esse procedimento possibilitou o desvelamento de sentidos latentes nas falas, textos ou documentos analisados, favorecendo uma compreensão mais aprofundada e crítica dos fenômenos investigados.

Essa abordagem se mostrou particularmente significativa em investigações qualitativas, como a que se desenvolveu neste estudo, em que a multiplicidade de experiências, percepções e significados atribuídos pelas participantes exige um olhar atento, sensível e contextualizado. Ao considerar a complexidade das interações humanas e os contextos socioculturais em que se inserem, a Análise dos dados amplia o potencial interpretativo da pesquisa, contribuindo para uma leitura mais densa e fundamentada das práticas, desafios e sentidos emergentes no campo educacional.

## **4 PROGRAMA ATELIÊ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

A investigação iniciou durante um encontro pedagógico na instituição em 2023, momento em que a pesquisadora, atuando como professora, começou a implementação da política do Programa Ateliê e participou ativamente das formações oferecidas. Essa dupla atuação — como pesquisadora e professora — proporcionou um entrosamento significativo com o grupo de docentes envolvido no Programa, facilitando uma imersão profunda no contexto de implementação e permitindo uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas adotadas.

A partir da análise de conteúdo, emergiram três blocos temáticos que organizou a pesquisa, cada um deles dedicado a aspectos específicos da experiência de gestores e professores(as) com o Programa Ateliê. A estrutura desses eixos temáticos foi definida com base nos dados coletados durante a investigação, seguindo uma abordagem metodológica alinhada à etnografia (Geertz, 2008), que privilegia a interpretação dos significados culturais presentes no contexto estudado.

Quanto à categorização, optou-se por uma análise inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2011), que permitiu a sistematização dos discursos e práticas observadas. As categorias emergiram tanto das falas das participantes quanto de reflexões prévias discutidas no encontro pedagógico da instituição, articulando, assim, elementos *a priori* e *a posteriori*.

Desse modo, a definição dos blocos temáticos resultou de um processo dialético entre as percepções dos sujeitos da pesquisa e a fundamentação teórico-metodológica adotada, garantindo rigor analítico e coerência com os princípios da pesquisa qualitativa em educação.

A estrutura dos blocos foi delineada da seguinte forma:

Bloco I – Formação de Professores(as) no Programa Ateliê: Teoria, Prática e Transformação;

Bloco II – Da Teoria à Prática: Experiências Exitosas no Programa Ateliê;

Bloco III – Obstáculos e Superações: Os Desafios do Programa Ateliê na Visão dos(as) Professores(as).

### **4.1 Formação de Professores(as) no Programa Ateliê: Teoria, Prática e Transformação**

Conhecer a história do Programa Ateliê a partir da perspectiva da

técnica/formadora permite compreender por que esse programa, inspirado em uma experiência europeia, foi implementado em Fortaleza. Segundo seu relato (ênfatisado anteriormente), o Programa Ateliê não surgiu de forma aleatória, mas foi resultado de uma inspiração teórica sólida, combinada com a visão de adaptar essas ideias à realidade local. A técnica/formadora destacou que o programa foi inspirado nos ateliers de Reggio Emília, na Itália, uma referência mundial em educação infantil. No entanto, a proposta não era simplesmente replicar a proposta italiano, mas adaptá-lo ao contexto de Fortaleza, considerando suas particularidades, desafios e potencialidades.

*Em 2017, foi quando se pensou nessa política para a primeira infância, a partir do projeto Fortaleza 2040. Na época, foram pensadas políticas para diversas áreas da cidade, como infraestrutura, saúde e educação. Na educação infantil, surgiu a ideia do Projeto Ateliê. O projeto foi inspirado nos ateliers de Reggio Emília, uma região da Itália que tem uma história muito rica e significativa com a valorização da educação infantil. Lá, a cidade toda, a região toda, respira educação e valoriza bastante essa etapa do ensino. É considerada uma das melhores educações infantis do mundo, com todo o apoio da população. É algo muito ligado à comunidade.*

*O Ateliê de Fortaleza foi inspirado nos ateliers de Reggio Emília, com base nos textos e livros de Lóris Malaguzzi e de vários outros autores que estudam e pesquisam a partir da obra escrita dele. No começo do projeto, essa foi uma inspiração teórica muito forte. A pessoa que estava à frente do projeto era a A. P. S. Ela foi quem pensou no projeto e deu os primeiros passos. Ela disse: 'Olha, a gente pode se inspirar na teoria de Reggio Emília, nos ateliês, mas a gente precisa ter a nossa cara, a cara da nossa cidade. 'Em Reggio Emilia, há toda uma construção de princípios feita em conjunto com a população, com as pessoas da escola, com as crianças e com as famílias. A comunidade participa muito do cotidiano das instituições, e há um cuidado muito forte com as relações. Assim começou daí e disse: 'A gente precisa ter os nossos princípios, levando em conta a nossa realidade. O projeto precisa ser algo construído a partir do chão, não é algo que a secretaria vai trazer pronto para as instituições. É algo que vai ser construído no chão das instituições, pelos professores, coordenadores, crianças e famílias.*

A importância de contextualizar políticas públicas educacionais reside em reafirmar que elas sejam significativas e aplicáveis ao cotidiano das escolas. Conforme Saviani (2016), o currículo e as políticas educacionais devem ser entendidos como algo dinâmico, construído a partir da realidade local, pois “[...] o currículo é a própria escola em pleno funcionamento” (p. 55).

Essa perspectiva reforça a necessidade de adaptar propostas teóricas ao contexto em que serão implementadas, assegurando que as políticas atendam às demandas específicas de cada comunidade escolar, “reconstruindo-se a cada ingresso de uma nova instituição e, portanto, de novas pessoas e realidades distintas, os seus valores e ações, assim como ele, estão em constante aprimoramento e abertos a abraçar e ressignificar outros princípios e práticas” (Simões, 2020, p. 12)

Considerando a necessidade de observar as percepções das participantes do estudo, foi realizado um questionamento sobre a formação dos(as) professores(as). As respostas obtidas se concentraram em dois pontos principais: A formação como um processo contínuo de aquisição de conhecimento; A fragmentação desse processo pela Secretaria de Educação. A seguir, são apresentados os relatos das participantes, transcritos de forma fiel, para ilustrar essas duas categorias de análise.

### **i) Formação como Processo Contínuo de Aprendizagem e Transformação**

As participantes destacaram a importância da formação como um processo contínuo e essencial para a compreensão e implementação do Programa Ateliê. No entanto, elas apontaram que o tempo dedicado às formações é insuficiente para uma assimilação profunda dos conceitos e práticas propostas.

*Tulipa afirmou: A formação é fundamental para conhecer o programa, embora seja pouco tempo para entender e perceber que realmente ele faz com que o trabalho com as crianças seja significativo.*

*Orquídea, por sua vez, destacou a necessidade de uma busca constante por mais conhecimento: O professor, para entender, necessita pesquisar, pois a formação mostra vários exemplos de trabalhos e autores, mas a prática do dia a dia é essencial.*

*Girassol apontou a importância das oficinas como ferramenta para uma aprendizagem mais sólida: Há a necessidade de formações com oficinas, para que de fato a assimilação aconteça, porque desenvolvemos um trabalho porque pesquisamos.*

*Hortência complementou, ressaltando o efeito da formação na transformação do profissional: A formação promove uma transformação muito significativa no profissional, tanto enquanto pessoa quanto enquanto educador. Isso inclui o cuidado com as relações, o respeito pela caminhada de cada um e a compreensão dos princípios do Ateliê.*

*Rosa destacou a necessidade de ampliar as formações para atender à demanda dos professores(as): Há uma necessidade de ampliar esse olhar de formação de professores em relação a este programa. É o que a gente percebe que é necessário, para além da formação que já recebem mês a mês, e que tem sim também ateliê nessas formações, mas há uma necessidade específica desses profissionais diante de querer mais. E isso é muito bom, porque a gente percebe que realmente há uma sede por formações em relação a esse contexto mesmo.*

Os relatos evidenciam que a efetividade do Programa está diretamente vinculada à oferta de formações, oficinas e aulas práticas, as quais as professoras destacaram como essenciais para a adequada implementação da proposta. Embora a importância da formação contínua seja um consenso no discurso, as respostas não se limitaram a uma defesa genérica

desse princípio, mas apontaram que a formação deve ser contínua e integrada à prática, permitindo que as professoras construam conhecimentos de forma significativa e possível de ser implementado ao cotidiano escolar.

As falas destacam, sobretudo, a necessidade de: (i) formação prática e contextualizada, com oficinas que transcendam a dimensão teórica e ofereçam ferramentas aplicáveis à realidade escolar; (ii) espaços de diálogo permanente entre os participantes do programa, visando à troca de experiências e à resolução colaborativa de desafios; (iii) suporte institucional contínuo, que assegure a sustentabilidade das ações formativas além das etapas iniciais de implementação.

Essas demandas indicam que a efetividade do programa não decorre automaticamente da adesão ao princípio da formação continuada, mas depende de uma reorganização das condições materiais e formativas oferecidas aos(às) docentes. Os dados sugerem, portanto, uma crítica implícita à descontinuidade das ações formativas e à falta de articulação entre a proposta do programa e as necessidades identificadas no cotidiano escolar.

Corroborando, o documento acerca do Programa Ateliê afirma que ele se preocupa em implementar “[...] ações e espaços norteados por valores que emergem do diálogo entre a prática e a teoria, como os valores da participação coletiva, da diferença, da subjetividade e do cuidado das relações” (Simões, 2020, p. 12).

Nesse sentido, as formações são importantes, pois, permitem o intercâmbio de informações, favorecendo o fortalecimento do trabalho pedagógico a partir da partilha de experiência entre os profissionais, desta forma, a formação continuada incentiva “[...] posturas críticas, reflexivas e transformadoras, capacitando os envolvidos a refletirem sobre sua prática pedagógica” (Clarindo; Maia, 2020, p. 32).

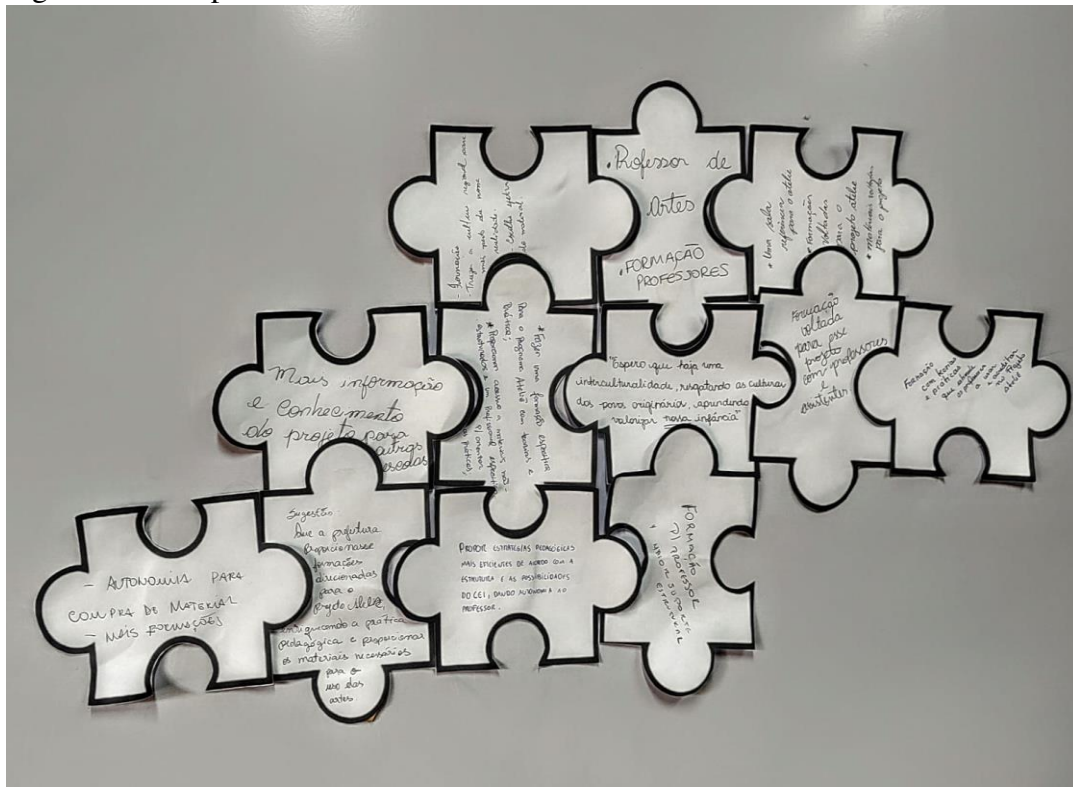
A experiência do grupo focal também evidencia a importância da formação continuada, sendo relatada pelo grupo participante como um ponto essencial, pilar de qualquer programa, pois oferece aproximação a novos conhecimentos e permite a troca entre eles, compartilhando experiências e colaborando para o crescimento da prática pedagógica.

A figura a seguir foi construída durante o grupo focal, momento em que as professoras participantes destacaram os elementos que consideram essenciais para o fortalecimento do Programa Ateliê, tanto no âmbito institucional quanto na rede municipal.

As contribuições recorrentes de educadores e gestores evidenciam a necessidade de expandir e fortalecer as formações continuadas, reconhecendo-as como um eixo fundamental para aprimorar a prática pedagógica e garantir a efetividade de programas

educacionais no cotidiano escolar. Essa demanda, evidenciada nas falas dos docentes durante o grupo focal (como ilustrado no figura 10), reforça que a formação docente não pode ser entendida como um processo pontual, mas contínuo, dinâmico e alinhado aos desafios reais da sala de referência.

Figura 10 – Grupo Focal



Fonte: Elaborado pelo autor.

## ii) Fragmentação do Processo de Formação pela Secretaria de Educação

Outro ponto crítico destacado pelas participantes foi a fragmentação e descontinuidade do processo de formação oferecido pela Secretaria de Educação. Para elas, essa abordagem dificulta a compreensão e a utilização dos conceitos do Programa Ateliê, comprometendo a efetividade do processo formativo.

No documento acerca do Programa Ateliê, Simões (2020) relata que as formações eram restritas aos coordenadores e professores(as) de referência<sup>1</sup>, que após esses encontros formativos, ficavam incumbidos de multiplicar para demais docentes o que era abordado nos encontros.

Contudo, identificou-se a necessidade de mudanças, de modo que as formações

<sup>1</sup> Profissionais da instituição que implementam, o Programa Ateliê.

passassem a contemplar todas os(as) professores(as) com acesso ao programa. Além disso, ocorreriam mudanças nos encontros virtuais, fazendo uso de novo aplicativo para que seja possível a participação de um maior número de professores(as) e coordenadores(as).

Essa mudança é bastante significativa tendo em vista o posicionamento das professoras como relatado a seguir:

Violeta também se manifestou sobre a priorização da formação da coordenadora: *"Não concordo que a formação seja primeira para a coordenadora, pois ela já tem muitas atribuições."*

Esse posicionamento acerca da forma como o programa foi inicialmente passado aos profissionais é mencionado no encontro do grupo focal (Figura 2), onde as participantes relatam que a ideia não foi compreendida de maneira adequada, dificultando a implementação e desempenho do programa.

*uma crítica que eu faço a esse programa é porque realmente não foi bem estruturado o passar dele, o compartilhar. Porque, como eu disse, parecia que era uma coisa imposta, que havia, que tinha, era um grupo seletivo, que tinha uma estrutura que tinha que acontecer e quantas vezes você queria que as coisas andassem e ela não ia, porque foi uma mudança, não foi uma mudança rápida, ela foi bem gradual, porque não teve uma formação adequada para que a gente comprasse essa ideia e, além do mais, parecia que só funcionava em determinado lugar (observação proferida durante a reunião do grupo focal).*

Figura 11 – Encontro Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Simões (2020) salienta que muitos profissionais atuantes na Educação Infantil, mas que não fazem parte do programa, bem como profissionais de outras redes municipais demonstraram interesse em participar dos encontros e receber materiais de estudos referentes ao programa. Outro ponto abordado é sobre a necessidade de aliar teoria e prática para uma melhor compreensão.

Os encontros promovidos e vivenciados pelos profissionais e instituições referências do Projeto Ateliê se complementam e apontam para a urgência de uma formação que contemple as dimensões humanas como a do pensar, do sentir e do fazer de forma conectada, entrelaçada. São encontros que revelam a emergência de imbricar teoria e prática (Simões, 2020, p. 15).

Dessa forma, a fala das entrevistadas denotam essa urgência e necessidade da vivência prática do programa para sua melhor compreensão e para que as ações propostas nas formações façam sentido na realidade das instituições de educação infantil em que atuam as profissionais entrevistadas.

Lírio expressou sua frustração com o formato da formação: *"Não compreendi nada na formação, pois preciso da ação. Só quando estagiaram vieram à instituição é que compreendi de fato o que é o Ateliê na ação concreta."*

Jasmim complementou, criticando a abordagem excessivamente teórica e sugerindo mudanças: *"Eu acredito que a formação estagnou. Ela sempre foi muito teórica e cansativa. Eu acredito que, para ela ser efetiva, a gente tinha que mudar, não sei nem se seria a terminologia, o termo, ou se seria mesmo a vivência dessa formação. Eu acho que a gente tinha que ter oficinas dentro das formações. Oficina do feijão com arroz mesmo, seja de contação de histórias, seja de musicalização, seja de organização de rotina, seja de como fazer um relatório, a documentação pedagógica."*

Margarida reforçou a importância da formação para ampliar a consciência sobre o programa: *"A formação para mim é essencial, porque ela te dá uma consciência bastante alargada sobre o assunto. Porque no princípio a gente confunde muito com simplesmente arte. E não é só arte, é a questão de proporcionar à criança a liberdade de expressão, que ela precisa colocar para fora por ela mesma, sem que ninguém esteja interferindo. Então, a formação dá ao corpo docente essa consciência de proporcionar os materiais, deixar a criança livre para se expressar, para escolher os materiais que elas querem usar, se sim ou se não, se querem usar individualmente ou coletivamente, aí vai depender da criança"*.

A análise das percepções das participantes revela uma tensão entre a necessidade de uma formação contínua e integrada e a realidade fragmentada das formações oferecidas. Essa dicotomia destaca a importância de repensar as políticas de formação docente, de modo a assegurar que elas sejam coerentes, contínuas e alinhadas às demandas práticas dos(as) professores(as) e das crianças. A superação desses desafios, aliada à inspiração na filosofia de

Reggio Emília, pode contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

O Programa Ateliê, ao conectar teoria, prática e transformação, representa uma iniciativa promissora para a educação infantil em Fortaleza. No entanto, sua efetividade depende da construção coletiva e da participação ativa de todos os atores envolvidos, professores(as), coordenadores(as), crianças e famílias.

A ideia de que a prática é fundamental para o aperfeiçoamento da teoria e que a teoria ganha sentido quando colocada em prática é respaldada por diversos teóricos da educação. Paulo Freire (1996), por exemplo, destaca a importância da união entre teoria e prática no processo de aprendizagem, afirmando que “a teoria sem a prática é esterilizada e a prática sem a teoria é cega” (p. 58). Para Freire, a teoria e a prática devem ser inseparáveis, formando um ciclo contínuo de reflexão e ação. Essa perspectiva é essencial para compreender como o Programa Ateliê busca integrar os princípios teóricos de Reggio Emília à prática pedagógica no contexto de Fortaleza.

A fala de Jasmim reforça essa visão, destacando a importância da prática para a efetividade da formação:

*E eu acredito que só vai funcionar se tiver prática. Só vai funcionar se tiver prática. Quando eu ver que aquela professora conseguiu, eu consigo. Olha, eu tenho essa ideia aqui na teoria e eu ter essa atividade prática, eu consigo fazer. Eu acho que essa associação entre teoria e prática tem que existir.*

Essa afirmação ressalta que a prática é um elemento central para a assimilação e compreensão dos conceitos teóricos. A observação de experiências concretas e a possibilidade de vivenciar atividades práticas são fundamentais para que os(as) professores(as) se sintam capacitados a implementar o Programa Ateliê em suas salas de aula. A fala de Jasmim também evidencia a importância do exemplo e da troca de experiências entre os profissionais, que podem aprender uns com os outros ao verem a teoria sendo aplicada com sucesso.

#### **4.2 Da Teoria à Prática: Experiências Exitosas no Programa Ateliê**

As participantes do Programa Ateliê destacaram experiências exitosas que ilustram como o programa tem transformado a prática pedagógica e o cotidiano escolar. Esses relatos evidenciam a transição da teoria para a prática, alinhando-se a princípios teóricos de pensadores como Vygotsky, Piaget, Malaguzzi e Freinet, que defendem a criança como

protagonista do processo de aprendizagem.

Tulipa, por exemplo, relatou uma experiência marcante em seu Centro de Educação Infantil:

*Era descoberto que elas não estavam utilizando muito [o Ateliê], e aí elas começaram a partir dali. De lá até hoje, o espaço vem refletindo, cada ano, as concepções que as professoras têm em relação ao que é o Ateliê, o que é a educação infantil.*

*E a gente sabe que, na rede, a gente tem muita rotatividade de professor.*

Esse relato destaca a relevância da adaptação e da reflexão contínua na prática pedagógica, um conceito amplamente defendido por Carlina Rinaldi, uma das principais referências da abordagem educacional de Reggio Emilia. Rinaldi (2014) enfatiza que a educação deve ser um processo dinâmico, no qual os(as) educadores(as) estão constantemente refletindo sobre suas práticas e adaptando-as às necessidades e interesses das crianças.

Após a vivência com o Programa Ateliê, as docentes destacam como as experiências as fizeram ressignificar os padrões, buscando novas formas de mediar o conhecimento com as crianças, além da percepção de estar sempre alerta para não retomar abordagens tradicionais de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Teles (2019) em uma escola da rede municipal de Fortaleza, também evidencia essa percepção por parte das professoras. Após a vivência com o Programa Ateliê, as docentes destacam como as experiências com o programa as fizeram fugir dos padrões, sempre buscando novas formas de compartilhar o conhecimento com as crianças, além da percepção de estar sempre alerta para não retomar práticas antigas de aprendizagem.

Jasmim compartilhou uma vivência significativa:

*Desde que eu comecei a conhecer essas metodologias, eu comecei a trabalhar a partir do olhar da criança. E aí uma que eu fiquei super satisfeita foi um 'pé de quê?'. Então, a gente trabalhou aqui no nosso entorno: a gente tem coqueiro, tem jambo, tem manga, tem caju. E os meninos, vendo aquelas frutas caírem, começaram a perguntar: 'Pé de quê?'. Aí eu tirei eles da sala, e a gente foi passear pelo entorno para descobrir de que árvore era aquela. Ela dava fruto? Não dava fruto? Dava sombra? E aí a gente vivenciou um projeto sobre as frutas que nós tínhamos no entorno. Nós fizemos degustação dessas frutas. Nós fizemos um mesão. Até eu não comentei naquela outra vez, onde a gente botou papel pardo e trouxe as frutas inteiras para eles verem, para eles pegarem, para eles sentirem. Aí teve a reprodução de desenho livre daquelas frutas. Então, eu acho que essa, para mim, é uma das experiências que eu trago com a vivência. Porque ela foi completa. A gente desenhou, a gente pintou, a gente comeu, a gente brincou e fez música. Tudo isso por causa de uma curiosidade, de um jambu que caiu. E no ambiente.*

Essa reflexão de Jasmin destaca que, a partir dos estudos sobre a experiência das escolas de Reggio Emilia, ampliou-se a percepção da importância de observar e escutar as

crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de produzir conhecimento e transformar o mundo a partir de suas vivências. Esse reconhecimento fortalece a necessidade de desenvolver propostas educativas e organizar experiências significativas que valorizem a escuta, a participação e o protagonismo infantil.

[...] o Projeto Ateliê se estabelece e busca em cada momento vivido, oportunizar a criança ser protagonista de sua própria aprendizagem, conduzindo-se para um desenvolvimento pautado na afetividade, na responsabilidade dos profissionais que a acompanham e no respeito pelos processos de aprendizagem e dificuldades de cada uma (Sá, 2020, p. 7).

Nas observações relatadas no grupo focal, as profissionais também destacaram a importância do Programa Ateliê na vivência das crianças, ressaltando as vivências e oportunidades que o programa permite ser experienciado pelas crianças.

É mais a forma de ateliê, como a pessoa tem ele vai criar um quadro ele vai criar uma estrutura, ele vai criar não só pesquisar mas ele vai criar ele vai ter autonomia de pegar aquele palito juntar com a pedra e fazer alguma coisa, ele cria então isso que eu achei interessante. Eu acho que a criança ela tem a oportunidade de pensar, de pesquisar, de criar, de sentir, de escutar, de cheirar Então ele mexe com muitos sentidos, então, nesse sentido aí eu acho isso tão interessante. E sim, aí a criança ela vai ter mais condições de se tornar um ativo mais maduro (observação proferida durante a reunião do grupo focal).

A experiência de Jasmim ilustra a abordagem de Emmi Pikler (2004), que valoriza o entorno e a vida cotidiana como pontos de partida para a aprendizagem. A curiosidade das crianças, que desencadeou o programa, remete à ideia de Malaguzzi (1999) sobre as "Cem Linguagens da Criança", as quais devem ser exploradas para promover uma educação integral e significativa. Para Pikler, a aprendizagem deve ser contextualizada e partir das experiências reais das crianças, favorecendo um desenvolvimento natural e contínuo em um ambiente de confiança e liberdade. Malaguzzi, por sua vez, ao defender as múltiplas formas de expressão das crianças, propõe que a educação seja planejada para reconhecer e respeitar essas diferentes linguagens, criando um ambiente rico para o desenvolvimento criativo e exploratório.

Lírio destacou a importância da criatividade no processo educativo:

*Criatividade. Tanto pela parte docente que proporciona, eu não diria que planeja. Porque a gente planeja, e a gente sabe que a criança sempre vai além daquilo que a gente planeja. Tipo, vou oferecer esse material aqui para a criança fazer isso e isso, talvez. Não. Usar a minha criatividade para colocar o máximo de material, como eu diria, diversificado, para a criança escolher. E a criatividade por parte da criança. Ela descobre que ela pode sim se expressar da maneira dela, fazendo as escolhas dela, alargando a autonomia dela como criança e firmando essa questão da*

*identidade. Quem eu sou? O que eu posso? Qual é o meu limite? Até onde eu posso ir? Qual é o efeito da minha arte para o meu colega? Se o meu colega gostou? Então, essa percepção também do social que a arte atinge.*

A fala de Lírio dialoga com as ideias de Vygotsky (2007), que enfatiza o papel da interação social e da mediação no desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Além disso, a valorização da expressão individual da criança remete à pedagogia de Montessori (1972), que defende a liberdade e o respeito ao ritmo de cada criança como pilares da educação.

Orquídea falou sobre o trabalho na sala de referência:

*O trabalho na sala de referência é muito interessante, porque as crianças têm um brilho bem diferente ao entrar na sala, porque lá está disponibilizado muita, muita novidade, muito tem sido diferenciado: materiais diversificados. E a criança tem uma reação muito interessante. Elas ficam bem interessadas nos objetos, nos utensílios, nos materiais não estruturados. E ali elas dão vez à criatividade delas. Então, a sala de referência se tornou algo para eles que é inovador e muito produtivo, porque eles têm várias atividades que eles fazem. Mexem com folhinha, fazem com palito de picolé, passam a ideia deles para aquele trabalho. E a criança se torna uma grande artista naquele momento. Investigador, pesquisador, vai tendo experiência, misturando material, colocando areia, fazendo bolinho de areia, bolinho de aniversário. Enfim, o trabalho fica muito interessante.*

A descrição de Orquídea sobre a sala de referência reflete a abordagem de Malaguzzi (1999), que defende a criação de ambientes ricos em estímulos e oportunidades para a exploração e a expressão criativa. A ideia de que a criança se torna “investigadora” e “pesquisadora” também ressoa com a teoria de Piaget (1978), que destaca a importância da ação e da experimentação no processo de construção do conhecimento.

Girassol refletiu sobre a importância das relações no programa:

*O programa, desde o início, como ele cuida dessas relações, elas têm muito claro isso, elas têm muito certo, claro, porque eu não gosto de usar mais essa palavra do vocabulário, mas elas têm muito certo isso, compreensão, de que precisa estar todo mundo olhando para o mesmo horizonte, só que elas não estão no mesmo caminho. Pode ser que alguém ainda não enxergue essa concepção de criança que a gente tem hoje, dessa criança potente, ativa, protagonista. E aí você precisa, com muita calma, acolher esse profissional e ir trilhando com ela por esse mesmo caminho.*

A fala de Girassol evidencia a importância da construção coletiva e do diálogo entre os educadores, princípio defendido por Paulo Freire (1996) ao discutir a educação como prática dialógica e transformadora. A ideia de “olhar para o mesmo horizonte” também remete à importância da colaboração contínua e do alinhamento pedagógico entre os(as) educadores(as), conforme destacado por Gandini (2019), que enfatiza a relevância de um trabalho educacional colaborativo, no qual compartilham uma visão comum e comprometem-

se com um processo de aprendizagem contínuo. Esse processo se reflete no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem às necessidades das crianças de forma integrada e enriquecedora.

Por fim, Violeta compartilhou um insight relevante:

*Eu tive um insight através de uma experiência que uma professora mostrou lá, que eu disse, poxa, se fala tanto em criança protagonista, por que não experimentar? E através dessa experiência que a professora trouxe, veio aquele clique na minha cabeça e eu comecei a ter esse olhar.*

O relato de Violeta reforça a importância da prática reflexiva e da experimentação na educação. Quando ela menciona o "clique na minha cabeça" após observar a experiência compartilhada por uma colega, fica evidente como a troca de vivências e a abertura para novas abordagens podem despertar um olhar mais atento e inovador.

Esse processo está alinhado às ideias de Dewey (1938), que defende a educação como um processo contínuo de experiência e reconstrução. Para Dewey, a aprendizagem não se limita à mera acumulação de informações, mas quando as experiências vividas são refletidas, questionadas e reinterpretadas de forma crítica, sendo posteriormente transformadas em novas ações. Esse movimento dinâmico, que articula pensamento e prática, possibilita um crescimento constante tanto para o(a) educador(a) quanto para as crianças, favorecendo a construção de significados e a formação de sujeitos ativos e participativos no processo educativo

Corroborando essa perspectiva, Teles (2019) exemplificou vários espaços criados dentro da instituição para envolver as crianças e os familiares em atividades diversas, como o espaço de cultivo de plantas que envolveu a participação das crianças e da comunidade; o espaço ateliê tenda, ambiente fora de sala de referência para promover atividades ao ar livre; a cozinha experimental, destinado para as crianças experimentarem atividades de culinária, dando liberdade de criar, de inventar e se sujar; além de pequenos nichos em vários ambientes da escola, como o cantinho do desenho, cantinho do descanso e o cantinho da fantasia.

O trabalho de Guerra (2020), que descreve a construção do espaço Ateliê como uma atividade que envolveu a família e a comunidades, através da doação de materiais, bem como na participação para transformar o lugar que seria Ateliê, os familiares construíram brinquedos, decoraram e pintaram o ambiente e organizaram um evento festivo para a inauguração do lugar.

Esse exemplo corrobora as falas dos participantes dessa pesquisa, acerca da infinidade de possibilidades que o Programa Ateliê proporciona e da importância da troca de

experiências entre profissionais, que pode inspirar outras instituições a criarem ambientes que envolva o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

### **4.3 Desafios e Obstáculos na Implementação do Programa Ateliê com Base nos Relatos de Professores(as)**

O Programa Ateliê, inserido no contexto da Educação Infantil, representa uma abordagem pedagógica que visa integrar a criatividade e a autonomia das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios substanciais, que vão desde resistências por parte de(as) professores(as) — muitas vezes relacionadas a concepções pedagógicas tradicionais e à insegurança diante de propostas inovadoras — até obstáculos de ordem estrutural, como a inadequação dos espaços físicos, a limitação de materiais didáticos e a dificuldade na reorganização do tempo pedagógico.

#### **4.3.1 Resistência e a Importância da Formação Contínua**

Rosa destaca a resistência de(as) professores(as), assistentes e coordenadores(as) ao Programa Ateliê, um desafio comum em processos de inovação educacional. Segundo ela, muitos veem o programa como uma sobrecarga de trabalho, não compreendendo sua integralidade e seu vínculo com o currículo da educação infantil.

Esse sentimento de sobrecarga de trabalho também foi destacado no grupo focal, ao ser relatado que alguns profissionais não conseguiam ver o programa como algo que agregasse e fosse contribuir e facilitar o seu trabalho, mas sim como mais uma demanda que exigir tempo e disponibilidade, que muitas vezes os(as) professores(as) não dispõem.

*No meu ver, a formação falta ter, primeiro, um conteúdo bem objetivo, bem elaborado. E, segundo, ele tem que ter prática. Porque não adianta... Olha, gente, quando a gente vai fazer pesquisa com professor, eu fiz em outras instituições e a fala era a mesma. Era mais uma coisa para fazer. É só mais... Você não entende... O professor acaba não entendendo que aquilo ali vai estar dentro da prática dele, vai melhorar, vai facilitar. Hoje em dia, você se coloca mais como uma adulta referência, é muito melhor do que você se colocasse como professor dentro de sala da educação infantil. Mas, como eu sei disso? Eu sei disso porque eu vou pesquisar, eu estudo. E quem não tem acesso, que só recebe aquilo, é mais uma função. Então, a formação ela é falha. E a formação, além disso, na hora que você colocou isso, se você colocar de uma forma como um questionamento, aí você de repente, a pessoa pensando ela vai se perceber que esse adulto de referência é o mesmo professor, mas é um professor diferenciado, ele não está ali só para aditar, ele está ali como uma pessoa que acolhe na hora da necessidade, que orienta. E aqui o que acontece*

*é exatamente isso. Então, esse porquê e essa consciência de como fazer (observação proferida durante a reunião do grupo focal).*

Para Rosa, esse desafio pode ser superado por meio da formação em contexto, onde a reflexão sobre a prática pedagógica ocorre diretamente no ambiente escolar.

*Rosa: A resistência dos profissionais – professores, assistentes, coordenadores – é algo que encontramos pelo caminho. Muitos acreditam que o programa não vai dar certo e o veem como um trabalho a mais. Por isso, realizamos sensibilizações, estudos e reflexões para mostrar que o programa nada mais é do que o currículo que acontece cotidianamente na educação infantil. Pensamos nos espaços, nos materiais, nos princípios e nas relações, mas tudo está muito atrelado ao cotidiano da educação infantil, ao que pede o currículo. É um desafio que pode ser superado, porque uma das funções do coordenador pedagógico é ser um formador em contexto. Acreditamos muito nessa formação, e as professoras mesmo dizem, nas formações que acompanho, que é a que tem mais significatividade para elas.*

Essa abordagem articula-se à concepção de educação proposta por Paulo Freire (1996), que compreende o processo educativo como uma prática dialógica e transformadora, na qual os(as) educadores(as) assumem o papel de protagonistas. Nesse sentido, a formação em contexto dialoga com as contribuições de Saviani (2003), ao enfatizar a necessidade da formação contínua do(a) professor(a), compreendida como um processo permanente de atualização e aprofundamento teórico-prático, capaz de responder às demandas das crianças e às especificidades do cenário educacional contemporâneo.

Da mesma forma, nas vivências compartilhadas por Abreu, Maia e Lima (2020), o Programa Ateliê deve impulsionar a busca por conhecimento através das formações e reflexão de suas concepções e práticas pedagógicas, acerca do planejamento, organização de espaço, entre outros, além da sala de referência, objetivando ampliar a visão acerca de espaços e tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, a resistência inicial dos(as) educadores(as) pode ser minimizada quando lhes é oferecida uma formação contextualizada e significativa, orientada por uma perspectiva transformadora que possibilite a integração do conhecimento adquirido à prática pedagógica.

#### ***4.3.2 A Discordância entre as Diretrizes e a Realidade Escolar***

Jasmim traz à tona a discrepância entre o que é proposto pelas instâncias superiores (administrativas e teóricas) e o que é vivido na prática nas escolas. Ela observa que a coordenadora pedagógica, que deveria ser a principal facilitadora do programa, está

sobrecarregada com demandas urgentes, o que prejudica a efetividade do trabalho pedagógico. Jasmim sugere que a função da coordenadora pedagógica deveria ser mais focada na prática pedagógica do que em demandas burocráticas.

*Jasmim: A coordenadora vive cumprindo demandas que são todas muito urgentes, e, na prática, isso não funciona. Seria ideal se a coordenadora pedagógica fosse realmente pedagógica. Na prática, isso não surte efeito. Existe uma discordância entre o que é proposto lá em cima e o que é vivido na realidade.*

Essa perspectiva dialoga com a crítica de Loris Malaguzzi (1999) à centralização da educação nas mãos de atores distantes da realidade escolar. O autor defende que as crianças devem ser reconhecidas como protagonistas de seu processo de aprendizagem, o que exige que os(as) educadores(as) também se sintam valorizados e empoderados para atuar com autonomia, criatividade e sensibilidade às especificidades do contexto pedagógico.

A desconexão entre teoria e prática, evidenciada nos relatos de Jasmim, evidencia uma limitação na efetivação de uma abordagem pedagógica que reconheça educadores(as) e crianças como sujeitos centrais no processo de aprendizagem.

#### **4.3.3 A Infraestrutura e a Necessidade de Suporte Institucional**

Violeta e Lírio apontam que a infraestrutura inadequada das escolas representa um obstáculo significativo à implementação do Programa Ateliê, uma vez que a escassez de recursos, a limitação de materiais e a inadequação dos espaços comprometem a realização de atividades diferenciadas, que demandam um amplo repertório pedagógico.

Abreu, Maia e Lima (2020) relatam a importância na diversidade de materiais para uso no Programa Ateliê, sugerindo que ao oferecer variadas opções as crianças impulsionam a criatividade além de promover independência e autonomia ao permitir que elas mesmas escolham o que as agrada.

*Violeta: A SME poderia proporcionar à instituição, partindo do que temos aqui dentro do SEI Vicente Fialho, uma melhoria nos espaços, dando condições melhores para o professor desenvolver o trabalho. Ou mesmo ter uma figura dentro do SEI que articulasse junto com o professor esse projeto. Alguém que coordenasse o trabalho dentro do espaço. Para finalizar, você poderia dizer uma palavra ou uma frase que, quando você pensa no programa, traz essa luz.*

*Lírio: A formação em contexto que a coordenadora realiza na instituição não dá conta. Há uma necessidade de ampliar esse olhar de formação de professores em relação a este programa. É o que percebemos como necessário, para além da formação que já recebem mensalmente, e que também inclui o Ateliê. Há uma demanda específica desses profissionais, que querem mais.*

Ademais, Violeta sugere que a Secretaria Municipal de Educação (SME) amplie seu suporte, tanto por meio da melhoria dos espaços físicos quanto pela designação de uma representante responsável por articular diretamente o trabalho com os(as) educadores(as).

Essa necessidade de suporte institucional é compatível com as ideias de Lella Gandini (2019) e da abordagem de Reggio Emilia, da qual ela é uma das grandes defensoras. Gandini e as pedagogas de Reggio Emilia enfatizaram que o ambiente educacional deve ser considerado o "terceiro educador", ou seja, os espaços, os materiais e a organização da escola são elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Quando os espaços não estão adequados ou não estimulam a criatividade e a exploração, o desenvolvimento das crianças pode ser comprometido.

Portanto, os estudos de Rinaldi (2006) sobre a experiência de Reggio Emilia, a sustentabilidade de propostas inovadoras exige compromisso político traduzido em ações concretas - desde a garantia de infraestrutura até a valorização profissional. Assim será possível transpor o discurso teórico para uma práxis pedagógica transformadora, onde crianças e educadores(as) possam exercer plenamente seu papel de protagonistas no processo educativo

#### ***4.3.4 A Importância da Troca de Experiências e da Formação Prática***

Girassol e Lírio ressaltam a relevância da formação continuada e do intercâmbio de experiências como eixos fundamentais para a efetiva implementação do Programa Ateliê. Girassol, em particular, enfatiza que os processos formativos devem:

*Girassol: Implementar o projeto Ateliê na formação continuada, que temos todos os anos, seria fundamental. Pelo menos uma vez por ano, poderíamos ter contato com essa formação. Na formação continuada, poderiam ser colocados vídeos de escolas que já estão com esse projeto avançado, que já tiveram várias experiências com diferentes tipos de materiais. Isso traria para nós exemplos de como fazer, porque, no começo, ficamos muito em dúvida: 'Como? Projeto Ateliê como? De que jeito? Como é que faz?' Então, vendo outras escolas, fica mais fácil usarmos nossa criatividade para disponibilizar esses materiais. Então, o primeiro passo é a formação continuada.*

Essa troca de experiências e o uso de práticas reais como base para a formação são estratégias alinhadas com a teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que destaca a importância da mediação social e do aprendizado colaborativo. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, e os(as) educadores(as) devem ser

vistos como mediadores do conhecimento. O uso de vídeos e a troca de experiências, como sugerido por Girassol, funcionam como ferramentas de mediação que ajudam a expandir as práticas pedagógicas, permitindo que se sintam mais confiantes e criativos.

Teles (2019) também destaca em sua pesquisa a dificuldade apresentada pela coordenadora e professoras da escola pesquisada em idealizar e envolver as crianças no espaço reservado para o programa ateliê, relatando insegurança por parte da docente que viam necessidade de solicitar que outras profissionais que estavam em atividades de planejamento, viessem para o espaço para dar suporte. Nesse sentido, a fala de Girassol é reafirmada, uma vez que a troca de experiências promovida durante as formações contribui para apoiar outras instituições que se encontram no início da implementação do programa ou enfrentam dificuldades no planejamento de atividades e na promoção do envolvimento das crianças no ambiente educativo.

Destaca-se, a partir dos achados da pesquisa, que o Programa Ateliê alinha-se às diretrizes da BNCC para a Educação Infantil, ao proporcionar às crianças oportunidades de conviver com outros adultos e crianças; de brincar em diferentes espaços e diferentes formas, explorando sua imaginação, criatividade e variadas experiências sensoriais, corporais, emocionais, entre outros. Assim, evidencia-se que a combinação entre a reflexão compartilhada e a ação contextualizada constitui uma estratégia central para a implementação do Programa Ateliê.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre o Programa Ateliê, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, proporcionou uma análise profunda e contextualizada dessa política pública voltada para a Educação Infantil. Ao longo do estudo, foi possível entender as dinâmicas de implementação do programa, a repercussão e as possibilidades na formação continuada de professores(as) e as transformações nas práticas pedagógicas, com ênfase no protagonismo infantil. A seguir, são apresentadas as principais reflexões e contribuições deste trabalho.

Um aspecto relevante a ser considerado, e que merece maior aprofundamento, diz respeito ao contexto do Centro de Educação Infantil onde o Programa Ateliê é implementado. Essa unidade, atende crianças proveniente de comunidades marcadas por diferentes formas de vulnerabilidade social, como o desemprego, a informalidade, a insegurança alimentar, a precariedade habitacional e o acesso limitado a serviços públicos. Trata-se de um público majoritariamente composto por crianças em situação de pobreza, cujas trajetórias de vida são profundamente marcadas por desigualdades históricas e estruturais que refletem diretamente suas experiências educacionais.

Esse cenário impõe desafios significativos para a integração plena das famílias no processo educativo, especialmente no que diz respeito à participação nos projetos pedagógicos, na construção de vínculos com a escola e no acompanhamento cotidiano da experiência escolar das crianças. Muitos responsáveis enfrentam jornadas de trabalho extenuantes, falta de tempo, dificuldade de acesso à escola por questões territoriais ou de transporte, além de uma relação marcada, em alguns casos, por sentimentos de distanciamento, insegurança ou desconfiança em relação à instituição escolar.

Entretanto, é importante destacar que, apesar das dificuldades, essas comunidades também revelam potências singulares, entre elas, a riqueza cultural presente nas formas de viver, comunicar e educar nos territórios populares, os saberes acumulados pelas famílias em suas práticas cotidianas e os laços de solidariedade entre vizinhos são elementos valiosos que podem e devem ser reconhecidos e incorporados pelas práticas pedagógicas. Quando valorizadas, essas potências contribuem para a construção de uma Educação Infantil mais sensível, inclusiva e transformadora.

Embora esta pesquisa tenha focado na análise das práxis formativas e pedagógicas do Programa Ateliê, é essencial destacar que tais práticas não ocorrem de maneira isolada, mas são profundamente marcadas pelas condições sociais das crianças e suas famílias. Ignorar

esse contexto seria desconsiderar uma dimensão essencial da experiência educativa e da própria efetividade das políticas públicas. Nessa perspectiva, a escuta sensível e uma leitura crítica dos territórios torna-se imprescindíveis para a efetivação de propostas educacionais democráticas e emancipatórias.

Nesse contexto, a dificuldade de participação efetiva das famílias — marcada por limitações estruturais como a vulnerabilidade socioeconômica, a sobrecarga de trabalho, a insegurança cotidiana e a ausência de políticas intersetoriais que as apoiem — também reflete diretamente o cotidiano escolar e o próprio processo de formação dos(as) professores(as). A ausência ou a baixa participação das famílias nos projetos pedagógicos pode gerar uma sensação de distanciamento, dificultando a construção de vínculos mais consistentes entre escola, comunidade e território. Isso coloca os(as) docentes diante de desafios complexos, que exigem não apenas novas abordagens pedagógicas, mas também novas estratégias de escuta, diálogo e mediação com os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas.

A análise da formação em contexto no âmbito do Programa Ateliê no Centro de Educação Infantil de Fortaleza, portanto, revela uma contradição fundamental entre as potencialidades do Programa e os desafios de sua implementação. Por um lado, a proposta formativa apresenta um discurso inovador, alinhado às perspectivas contemporâneas de uma educação infantil democrática e centrada no protagonismo infantil. Por outro, sua implementação ainda sustenta abordagens hierárquicas de socialização do conhecimento que dificultam a formação crítica por parte dos(as) professores(as).

O atual formato de formação, estruturado de maneira hierárquica — inicialmente direcionado às coordenadoras pedagógicas e, posteriormente, aos(às) docentes — revela fragilidades estruturais que vão além de questões meramente funcionais e operacionais. Os relatos dos(as) professores(as) indicam que essa abordagem gera um significativo descompasso temporal entre a compreensão de conhecimentos e sua efetiva implementação na sala de referência, comprometendo o processo formativo.

Essa dinâmica hierárquica tende a reforçar uma relação de dependência institucional e a invisibilizar dos saberes construídos pelos(as) professores(as) em seu cotidiano profissional. A ansiedade evidenciada nos depoimentos — nos quais muitos(as) educadores(as) relatam recorrer à pesquisa autônoma no intervalo entre as formações — revela, de forma clara, dois movimentos simultâneos: a crise de perspectivas hegemônica de formação e, como resposta a essa ruptura, a emergência de práticas formativas mais autônomas, criativas e conectadas às necessidades reais da docência.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de reestruturação do paradigma formativo, substituindo abordagens hierarquizados por dialógicas, horizontais e sensíveis às experiências e contextos dos(as) docentes. Tais abordagens deveriam: (1) assegurar o acesso simultâneo à informação para todos(as) os(as) professores(as) (2) valorizar os conhecimentos práticos construídos na experiência docente; e (3) estabelecer fluxos contínuos de troca entre a coordenação pedagógica e o corpo docente. A manutenção da referência vigente vai no sentido de perpetuar uma lógica de transmissão verticalizada do conhecimento, incompatível com as necessidades concretas e com os princípios de uma educação democrática e emancipatória.

A crítica central apresentada pelos(as) professores(as), – a demanda por formações que dialoguem com a práxis cotidiana – encontra eco nas teorias de Freire (1996) para quem a formação docente emancipadora deve emergir da reflexão sobre a ação concreta. No entanto, o que se observa é uma dissociação entre os momentos formativos e o “chão” da sala de referência, agravada pela sobrecarga administrativa das coordenadoras, que muitas vezes, as impede de exercer plenamente seu papel de mediadoras pedagógicas.

As vozes dos(as) professores(as), que clamam por formações contextualizadas e significativas, apontam para um caminho reflexivo: a construção de uma abordagem de formação continuada que seja, de fato, contínuo – não apenas na periodicidade, mas na capacidade de manter um diálogo permanente com os desafios reais da educação infantil. Somente superando a atual lógica fragmentada e verticalizada será possível concretizar o potencial transformador que o Programa Ateliê inspira em sua proposta original.

A pesquisa revela que o Programa Ateliê tem contribuído para iniciar a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao inspirar uma abordagem centrada no protagonismo infantil, o programa estimula a criatividade, a exploração e a colaboração entre crianças e educadores(as). Destacaram que o uso de ateliês como espaços de experimentação e expressão tem enriquecido o processo de aprendizagem, permitindo que as crianças explorem suas múltiplas linguagens e construam conhecimento de forma ativa e significativa. No entanto, a transição de uma referência tradicional para uma abordagem centrada na criança ainda enfrenta resistências e dificuldades. A falta de familiaridade com os princípios de Reggio Emilia, a necessidade de maior apoio institucional e a sobrecarga de trabalho foram apontadas como barreiras para a implementação efetiva do programa. Esses desafios reforçam a importância de investimentos contínuos na formação de professores(as) e na estruturação das instituições de educação infantil.

A pesquisa revelou uma lacuna significativa no processo formativo do Programa

Ateliê: o desconhecimento, por parte da maioria dos(as) professores(as), sobre suas origens e fundamentos históricos, particularmente sua relação com as experiências pedagógicas italianas. Essa constatação aponta para uma fragilidade estrutural na implementação do programa, que acaba por comprometer sua apropriação crítica e sua potencialidade transformadora.

O Programa Ateliê encontra suas raízes teóricas e metodológicas na abordagem desenvolvida em Reggio Emilia, cidade italiana que se tornou referência mundial em educação infantil. Os princípios reggianos, elaborados a partir do trabalho pioneiro de Loris Malaguzzi, propõem uma visão da criança como ser competente, criativo e detentor de direitos, concepção que fundamenta toda a proposta do Ateliê. No entanto, essa conexão histórica e filosófica não tem sido suficientemente explorada nos processos formativos oferecidos aos(as) professores(as).

Além disso, o desconhecimento da historicidade do programa impede que os(as) professores(as), reconheçam sua dimensão política e transformadora. A experiência de Reggio Emilia emergiu num contexto específico de reconstrução social no pós-guerra, marcado por um forte compromisso com a democracia e a participação comunitária. Ignorar esse contexto significa perder de vista o potencial do Ateliê como instrumento de mudança nas práticas educativas e nas relações entre escola e comunidade.

Essa lacuna na formação docente revela, portanto, não apenas uma lacuna informativa, mas uma fragilidade conceitual que precisa ser superada. A historicidade do programa não constitui mero detalhe acadêmico, mas o alicerce sobre o qual se constrói sua coerência pedagógica. Recuperar essa memória significa oferecer aos(as) professores(as), os instrumentos necessários para uma apropriação mais autônoma e criativa da proposta, permitindo-lhes adaptá-la às especificidades do contexto local sem perder de vista seus princípios fundantes.

Já no tocante às contribuições, inferimos que as entrevistadas ressaltaram que a formação e a experiência pedagógica de Reggio Emilia não devem ser compreendidas como um padrão a ser reproduzido, mas como uma reflexão crítica para a construção de políticas públicas voltadas à primeira infância em Fortaleza. Sua importância histórica reside justamente em demonstrar como uma proposta educacional pode emergir de um contexto social específico – a Itália do pós-guerra – e, ao mesmo tempo, oferecer princípios universais que dialogam com realidades diversas. Esse é o desafio que se coloca para nossa cidade: traduzir essa inspiração, adaptando-as à nossa cultura, às nossas demandas e, sobretudo, às nossas crianças.

A formação continuada dos(as) professores(as) no Programa Ateliê precisa, portanto, partir desse reconhecimento histórico. Não se trata de reproduzir mecanicamente as práticas italianas, mas de compreender os princípios filosóficos que as sustentam – a pedagogia da escuta, a documentação como processo reflexivo, o ateliê como espaço de investigação – e ressignificá-los à luz da realidade local. Quando Malaguzzi defendia que "nada sem alegria", ele não estava propondo um método, mas uma ética educativa que precisa ser reinventada em cada território.

Em Fortaleza, essa inspiração ganha contornos próprios. Nossa realidade exige que pensemos a educação infantil a partir de nossas desigualdades sociais, nossa diversidade cultural e na nossa capacidade criativa. Isso significa, que os saberes das comunidades, as brincadeiras tradicionais e as narrativas infantis locais devem ocupar um lugar central na prática pedagógica, assim como ocorreu na experiência italiana com suas próprias referências culturais.

Em relação a formação continuada, nesse sentido, precisa ir além da transmissão de técnicas. Deve ser um espaço de reflexão sobre o sentido político do Ateliê – por que ele foi criado, que valores defende e como pode ser inspirações de transformação da realidade fortalezense.

Os(as) professores(as) tornam-se autores desse processo de reconstrução ao compreenderem que a experiência de Reggio Emilia emergiu da mobilização de famílias e educadores(as) em prol de uma educação mais democrática. A partir dessa perspectiva, passam a reconhecer o Programa Ateliê não como uma imposição institucional, mas como uma iniciativa coletiva comprometida com a qualificação da educação na primeira infância.

Portanto, a historicidade do Ateliê é o alicerce que dá sentido à formação continuada. Ela nos lembra que políticas públicas nascem da articulação entre teoria e contexto, entre inspiração e realidade. Fortaleza tem a oportunidade de construir uma proposta tão inovadora quanto a de Reggio Emilia – não por reproduzi-la, mas por ousar, assim como a experiência italiana em seu contexto histórico, reinterpretar a Educação Infantil com base em suas próprias necessidades, potencialidades e singularidades.

Uma das principais descobertas deste estudo indica que os(as) professores(as) manifestam um forte anseio por reconhecimento profissional e autonomia pedagógica, posicionando-se não como “executores” de políticas educacionais, mas como sujeitos protagonistas na construção do saber docente.

Essa demanda não se limita a uma questão metodológica, mas carrega um profundo significado político: trata-se da urgência em desmistificar estigmas historicamente

arraigados na educação infantil, particularmente no âmbito das creches, onde persistem dicotomias reducionistas entre "educar" e "cuidar". Os(as) professores(as) reivindicam formações que valorizem efetivamente as interações, as brincadeiras e as linguagens expressivas como eixos estruturantes da prática pedagógica com bebês e crianças pequenas.

No entanto, os dados revelam uma contradição significativa entre esse desejo de protagonismo e a realidade das formações oferecidas, constatou-se que as temáticas dos encontros são predominantemente delimitadas de forma vertical, seguindo pela gestão sem considerar as necessidades específicas das especificidades de cada instituição. A crítica mais incisiva das participantes dirige-se justamente a esse formato formativo, que ignora a riqueza dos saberes docentes construídos na prática.

O cerne do problema reside na falta de escuta ativa, destacam que suas vozes raramente são consideradas no planejamento das formações, resultando em um descompasso entre o que é discutido nos encontros e o que efetivamente se vive nas unidades educativas. Essa lacuna compromete a potencialidade do Programa Ateliê, que em sua origem inspira-se justamente em abordagens dialógicas como a de Reggio Emilia, onde a documentação pedagógica e a reflexão coletiva são pilares fundamentais.

As descobertas apontam para a necessidade urgente de ressignificar a formação continuada, transformando-a em um processo construído com a participação dos(as) professores(as), e não apenas para eles. Isso exigiria: maior flexibilidade na definição de temáticas, incorporando as demandas que emergem no contexto; a criação de espaços permanentes de diálogo entre formadores e docentes; e o reconhecimento dos saberes experienciais como legítimos na construção do conhecimento pedagógico.

Esta pesquisa demonstra que a abrangência do Programa Ateliê dependerá da capacidade em superar referenciais hierárquicos e incorporar plenamente os princípios que o inspiram, onde a escuta, a documentação reflexiva e o respeito à docência não sejam meros discursos, mas fundamentos concretos da prática formativa.

Pelo exposto, existe a defesa da formação contínua como uma abordagem que abrange todo o processo formativo, permitindo que este se reconheça como protagonista e agente ativo de sua própria formação. Isso implica em transformações nas práticas docentes. Para tanto, é fundamental ouvir e encorajar os(as) professores(as) a desconstruírem práticas tradicionalmente enraizadas, valorizando suas experiências, saberes e, sobretudo, incentivando a busca por novos caminhos, fundamentados em uma práxis reflexiva, crítica e intencional.

Os achados revelam a urgência de estudos que aprofundem: como os cursos de

Pedagogia estão preparando os(as) futuros professores(as), para a práxis na primeira infância; de que maneira as universidades públicas articulam teoria e prática em sua formação inicial; e como os Centros de Educação Infantil (CEIs) podem transformar seu cotidiano em espaço de pesquisa e inovação pedagógica.

Observa-se que os(as) docentes identificam que o Programa Ateliê avance rumo a uma efetiva participação coletiva, isto é, implica que o programa transcenda de política pública formal para se consolidar como uma prática dinâmica e em contínua de transformação. Nesse sentido, a proposta de desenvolver uma plataforma digital colaborativa — cujo nome e formato sejam definidos por meio de processos democráticos de escuta e cocriação protagonizados pelos próprios educadores(as) — configura uma estratégia promissora para fomentar o desenvolvimento orgânico e autônomo do programa.

O Ateliê mostra-se como uma proposta valiosa que já lançou sementes importantes na Educação Infantil dos fortalezense, mas que agora precisa florescer em novas formas de participação, onde os saberes docentes e infantis possam circular livremente, alimentando um ciclo contínuo de formação e autoformação. Mais do que um programa com nome e formato definidos, o que se vislumbra é um movimento pedagógico vivo, um Ateliê que se reinventa diariamente nas mãos de seus verdadeiros autores: as crianças, as(os) professoras(es) e a comunidade escolar de Fortaleza.

Este estudo transcende a identificação de lacunas para apresentar uma proposta transformadora: Fortaleza possui condições únicas para desenvolver uma abordagem inédita de formação docente, ancorado na escuta ativa como metodologia estruturante (Rinaldi, 2012), capaz de converter vozes docentes e infantis em diretrizes políticas; na valorização da cultura local como eixo curricular, superando abordagens estrangeiras; e na construção de formações que integrem as instituições de educação infantil, as universidades públicas e os órgãos gestores. Tal abordagem, inspirada nos valores reggianos, mas ressignificada à luz das particularidades nordestinas, poderá inaugurar um novo paradigma na formação de educadores(as).

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. O primeiro objetivo específico, de compreender como se organiza a formação continuada no âmbito do Programa Ateliê, foi atendido por meio do levantamento das estruturas formais do programa e da análise das propostas pedagógicas observadas nos encontros formativos. O segundo objetivo, que buscava investigar experiências exitosas dentro do Programa Ateliê, foi contemplado através dos relatos das docentes, que destacaram práticas significativas baseadas na escuta, na valorização das linguagens expressivas e na

documentação pedagógica. Por fim, o terceiro objetivo, de identificar os principais desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na implementação do Programa, foi amplamente explorado nas seções que evidenciaram as contradições entre o desejo de protagonismo e as limitações impostas por formações verticais, bem como a ausência de escuta ativa e de reconhecimento dos saberes docentes.

Assim, a pesquisa lança luz sobre os caminhos já trilhados e os que ainda precisam ser construídos para que o Programa Ateliê se consolide como uma política dialógica, crítica e transformadora.

Sugerimos, como desdobramento concreto, o desenvolvimento de uma plataforma digital colaborativa – um portal que documente e socialize as práticas inovadoras dos CEIs, atuando como espaço de formação mútua e registros das evidências pedagógicas da cidade. Este poderia ser o primeiro passo para uma política de formação democrática, onde os saberes docentes e infantis ocupem o lugar central que merecem.

A Educação Infantil em Fortaleza tem capacidade de converter essas reflexões em práticas concretas e transformadoras, e que este estudo seja um estímulo à construção coletiva de um Ateliê que transcenda a inspiração, tornando-se um reflexo das vozes, das cores e das potências de nossas crianças e professores(as), reafirmando seu protagonismo e seu direito a uma educação integral, de qualidade e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, G. M.; MAIA, K. V. O; LIMA, R. F. Projeto Ateliê na Educação Infantil: para além de um espaço. *In*: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. p. 44-46.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOTO, C. J. M. C. R. A educação no debate iluminista. *In*: BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 21-69.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069). Acesso em: 04 jul. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CLARINDO, J. M.; MAIA, K. V. O. O Projeto Ateliê e sua inerência formativa em dois Centros de Educação Infantil. *In*: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. p. 31-34.
- CUNHA, J. A. C.; RIBEIRO, E. M. S. A Etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para estudos organizacionais. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande,

PB, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2010.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 11.070, de 29 de dezembro de 2020**. Institui o Marco Legal da Primeira Infância, e dá outras providências. Fortaleza: Câmara Municipal, 2020. Disponível em:

<https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/4033/text?#:~:text=INSTITUI%20O%20MARCO%20LEGAL%20DA,FORTALEZA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.&text=outubro%20de%202019-,Institui%20o%20Marco%20Legal%20da%20Primeira,Fortaleza%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.> Acesso em: 10 jan. 2021.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Plano Fortaleza 2040**. 2. ed. Fortaleza: Iplanfor, 2019. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: Guia Básico de Orientações Linha de Base - Plano de Ação 2024**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K8s22rOXpSvciWI8vWsiZB21wiF8HawE/view>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974. 2018.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma Experiência Construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

GANDINI, L. Poéticas das aprendizagens. *In*: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; S, CHARLES. (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, A. L. V. Relações Estéticas: a beleza da convivência como um direito na Educação Infantil. *In*: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. p. 21-28.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna: Uma Investigação sobre as Origens do Pós-Moderno**. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

HERMIDA, J. F.; LUDGERIO, K. M. O direito à educação. *In*: HERMIDA, J. F. **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UEPB, 2007. p. 31-59.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORTA, S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 104, p. 5-34.

INGOLD, T. **The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling, and skill**. London: Routledge, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. *In*: KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 77-102.

LEITE JÚNIOR, A. D. **Desenvolvimento e mudanças no estado brasileiro**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. *In*: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas, SP: Editora Arte Escrita, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MINAYO, M. C. Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil** de hoje. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1. 1996.

OLIVEIRA, Z. R. de . **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Educação das crianças até aos três anos: algumas lições da investigação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. (orgs.). **Pedagogia em creche: qualidade, documentação, diversidade**. Porto: Porto Editora, 2011.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 jul. 2024.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PRADO, H. M; MURRIETA, R. S. S. A experiência do conhecimento em Tim Ingold e as etnociências: reflexões a partir de um estudo de caso etnoecológico. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 12, n. 3, p. 839-853, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jDdtLT7YzF3hbvdvj5c6BfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

REGGIO CHILDREN. Reggio Emilia Approach. **Reggio Children**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

REIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

REIS, R. P. **Mundo Jovem**, n. 373, p. 6, 2007.

RINALDI, C. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Editora Phorte, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e

Terra, 2012.

RINALDI, C. **Em Diálogo com Reggio Emilia: Escuta, Pesquisa e Aprendizagem**. [S. l.]: Routledge, 2006.

ROSEMBERG, F. **Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 43-63, 2002.

SÁ, D. G. O Projeto Ateliê e suas implicações no desenvolvimento das crianças de um Centro de Educação Infantil em Fortaleza-CE: relatos de experiências. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2020, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió, AL: CONEDU, 2020. p. 1-11.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SCHMITTER, P. C. Reflexões sobre o conceito de política. *In: BOBBIO, N. Curso de Introdução à Ciência Política*. Brasília: UnB, 1984. p. 31-39.

SIMÕES, A. P. S. A.; MAIA, D. P. F.; CAVALCANTE, M. C. S. Projeto “Ateliê na Educação Infantil” da Rede municipal de ensino de Fortaleza: uma tessitura feita a muitas mãos. *In: LIMA, A. M. G. et al. (orgs.). Educação como forma de socialização - vol. 6* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora: Fi, 2018.

SIMÕES, A. P. S. A. Projeto Ateliê na Educação Infantil da Rede de Ensino de Fortaleza: uma trama fiada por muitas mãos. *In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020. p. 11-16.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TELES, A. H. T. **O Projeto Ateliê nas escolas de educação infantil no município de Fortaleza: concepções e funcionamento**. 2019. 42 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

VAITSMAN, J.; RIBEIRO, J. M.; LOBATO, L. **Policy analysis in Brazil**. Bristol: University of Bristol, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pSMftzDRLxB6PyGjXFNWYkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

VALE, J. M. F. A escola pública e o processo humano de emancipação. *In: VALE, J. M. F. Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



**Universidade Federal do Ceará**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

07.272.636/0001-31

Campus Universitário - Reitoria, PICI

Fortaleza/CE - CEP: 60020-181

**À Secretaria Municipal de Educação,**

**Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA**

Fortaleza, 22 de novembro de 2024.

Prezados(as) Senhores(as),


Eu, Elaine Mesquita Paula de Sousa, CPF: 854.247.063-04 professora da rede municipal de Fortaleza, com matrícula: 25.803-03 e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), venho por meio desta solicitar autorização para a realização da pesquisa acadêmica intitulada **“AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA”**.

Esta pesquisa será realizada no âmbito do Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho, localizado no Distrito de Educação IV, e tem como objetivo avaliar o efeito do Programa Ateliê na formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil, com foco no desenvolvimento do protagonismo infantil e na melhoria das práticas pedagógicas. O estudo busca compreender como o programa tem contribuído para a transformação das abordagens educacionais, protagonismo infantil e o desenvolvimento integral das crianças atendidas.

Ressalto que a pesquisa será conduzida de forma ética, respeitando todas as diretrizes estabelecidas pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes. Será obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os envolvidos.

Agradeço desde já pela atenção e aguardo a autorização para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, que se alinha aos objetivos da qualidade educacional no município.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDO JOSE PIRES DE SOUSA**  
Data: 22/11/2024 21:11:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Fernando Jose Pires de Sousa** Orientador  
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) Universidade Federal do  
Ceará (UFC)

**APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, **VANY MARY COLARES MARTINS**, na qualidade de responsável pelo CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) VICENTE FIALHO, localizado na Rua Irma Bazet, 193, Montese, Fortaleza, CE, 60420-670, autorizo a realização da pesquisa acadêmica intitulada **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta as condições necessárias para a realização da referida pesquisa, comprometendo-me a colaborar no que for necessário para o bom andamento do estudo.

Fortaleza, 22 de novembro de 2024.

A handwritten signature in blue ink that reads "Vany Mary Colares Martins".

**Diretora**

Vany Mary Colares Martins

**DIRETORA**

Mat.: 44623-02

**APÊNDICE C - DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DO PÚBLICO DA  
PESQUISA**

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(A)  
PROFESSORES(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

**À Secretaria Municipal de Educação,**

Fortaleza, 22 de novembro de 2024.

Prezados(as) Senhores(as),

A presente pesquisa, inserida no campo da Avaliação de Políticas Públicas, com tema Educação Infantil e Programa Ateliê: Avaliar a Inerência formativa, tem como objetivo Avaliar a política pública do Programa Ateliê e sua contribuição formativa para os(as) professores(as) da Educação Infantil, visando à ressignificação das práticas pedagógicas convencionais, com ênfase no protagonismo infantil e no desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, serão envolvidas as seguintes instituições e público:

- Coordenação de Educação Infantil (COEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME): Técnicas responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do Programa Ateliê nas unidades de educação infantil.
- Distrito de Educação IV: Formadoras responsáveis pela a formação continuada dos professores(as) e a implementação do programa nas escolas.
- Centro de Educação Infantil (CEI) Vicente Fialho: Diretora, coordenadora pedagógica, professoras das turmas do Infantil II e III, e a participação das famílias, que têm um papel essencial no processo formativo, assegurando a articulação entre a escola e a comunidade.

Ao delimitar as instituições envolvidas, asseguramos que os dados coletados sejam pertinentes e contextualizados, alinhando-se com os objetivos da pesquisa, buscamos garantir que a pesquisa reflita a realidade das práticas pedagógicas, a formação dos professores (as) e os impactos diretos do Programa Ateliê nas crianças atendidas. Isso permitirá uma avaliação mais precisa e significativa dos efeitos do programa, contribuindo para a compreensão de sua influência na melhoria da qualidade da Educação Infantil no município.

Atenciosamente,



**Elaine Mesquita Paula de Sousa**

Mestranda

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)

## APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

### “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA”

**PESQUISADORA:** Elaine Mesquita Paula de Sousa

A presente pesquisa possui natureza aplicada, com o objetivo de avaliar a Política Pública do Programa Ateliê e sua contribuição formativa para os(as) professores (as) da Educação Infantil no município de Fortaleza. Adota-se uma perspectiva metodológica etnográfica, inspirada no "horizonte antropológico" descrito por Cardoso de Oliveira (1996).

A perspectiva etnográfica integra teoria e prática, oferecendo uma visão detalhada e contextualizada do fenômeno estudado, por meio da observação participante e de outras técnicas de pesquisa, o pesquisador se insere no campo, criando uma experiência in loco das políticas públicas, essa abordagem, conforme Lejano (2012), possibilita a coleta de dados empíricos que servirão como base para a avaliação e análise das dinâmicas observadas.

Esta pesquisa tem a abordagem qualitativa, segundo Minayo (2008), que é a mais adequada para essa investigação, pois permite uma análise profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, como aponta Lejano (2012), a análise das referências e práticas envolvendo as políticas públicas revela como elas são ajustadas e implementadas no contexto local, com um caráter exploratório, buscando compreender as complexidades das experiências humanas e os significados atribuídos pelos participantes, conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa desenvolver conceitos e ideias para formular problemas mais precisos em estudos futuros.

A avaliação abordará a perspectiva metodológica etnográfica, que, segundo Geertz (2008, p. 10), implica na construção de uma "descrição densa" da cultura, oferecendo uma interpretação profunda dos significados e das práticas culturais no contexto em que ocorrem. Ao adotar essa abordagem, a etnografia se apresenta como um método fundamental, baseado na pesquisa de campo e no contato direto com os participantes, utilizando duas ou mais técnicas de coleta de dados e exige um compromisso de longo prazo, sendo indutiva, dialógica e holística (Angrosino, 2009).

A etnografia é uma metodologia que visa compreender profundamente as práticas culturais e sociais dos grupos estudados, onde objetivo do pesquisador é entrar no ambiente e

nas atividades diárias dos sujeitos estudados. Essa abordagem emprega principalmente a observação participante, que significa que o pesquisador não se limita a observar, mas também participa ativamente das atividades diárias dos sujeitos.

A participação direta permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais, ou seja, a observação participante é definida pela interação contínua do pesquisador com os membros da comunidade estudada. Esse tipo de observação permite que o pesquisador obtenha uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas e significados culturais, como afirma Angrosino (2009, p. 342).

A observação participante não pode ocorrer sem a envolvimento ativa do observador, que deve estabelecer uma conexão íntima tanto na percepção quanto na ação (Ingold, 2000, p. 108). Como resultado, a observação participante não se configura como uma estratégia de coleta de dados falsa com o objetivo de aprender com os indivíduos, pelo contrário, é um processo pelo qual o pesquisador se integra significativamente às ações e interações do grupo estudado.

Portanto, a pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a etnografia para compreender os significados atribuídos pelos atores envolvidos ao Programa Ateliê, ao valorizar a experiência vivida e construir relações de confiança com os participantes, a pesquisa busca desvelar as práticas, percepções e impactos da política pública.

Fortaleza, 22 de novembro de 2024



**Elaine Mesquita Paula de Sousa**

Mestranda

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado **ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA** participante da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**. Você

não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

**Objetivo do Estudo:** Avaliar a política pública do Programa Ateliê e sua contribuição formativa para os(as) professores(as) da Educação Infantil, visando à ressignificação das práticas pedagógicas convencionais, com ênfase no protagonismo infantil e no desenvolvimento integral das crianças.

Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa! Caso decida participar, será convidado(a) a compartilhar suas experiências e percepções sobre o Programa Ateliê, respondendo a algumas perguntas que explorarão seus aprendizados e desafios. A entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, e o grupo focal, com cerca de 60 minutos, nos ajudarão a entender melhor a sua experiência no Programa Ateliê. Suas respostas são de grande importância para avaliarmos o que está funcionando bem e o que pode ser aprimorado.

Não se preocupe, não há riscos em participar. É natural sentir-se um pouco desconfortável ao falar sobre alguns temas, mas sua participação será fundamental para a avaliação da política pública voltada para a primeira infância. Sua contribuição ajudará a melhorar e aperfeiçoar as ações e estratégias que beneficiam as crianças, assegurando que programas como o Programa Ateliê se tornem mais eficazes e atendam de forma mais adequada às necessidades dos participantes.

Todas as informações obtidas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa, dessa forma seu nome e dados pessoais não serão divulgados em nenhum momento, garantindo sua privacidade. Além disso, informamos que os participantes não receberão qualquer pagamento ou compensação por sua participação na pesquisa.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, anos, RG: \_\_\_\_\_,

declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Nome do participante da pesquisa:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome do pesquisador: **Elaine Mesquita Paula de Sousa**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome da testemunha:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE: **Elaine Mesquita Paula de Sousa**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE F - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES PARA COLETA DOS DADOS E ANÁLISES

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS)  
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA  
**PESQUISADORA:** Elaine Mesquita Paula de Sousa

O cronograma será um documento dinâmico, sujeito a ajustes contínuos conforme a evolução do projeto, isto é, a cada mês, realizaremos uma avaliação dos resultados alcançados e, com base nesse acompanhamento, faremos as adaptações necessárias para otimizar o processo de coleta de dados e análise. Essa flexibilidade é fundamental para garantir que a pesquisa siga seu curso de forma produtivo. Em particular, ela permitirá que respondamos de maneira precisa à questão central da pesquisa: "Educação Infantil e o Programa Ateliê: Avaliar a Inerência Formativa", assegurando que todos os aspectos do programa sejam adequadamente avaliados e aprimorados ao longo do processo.

<b>CRONOGRAMA DA PESQUISA</b>				
<b>PESQUISA</b>	<b>JANEIRO 2025</b>	<b>FEVEREIRO 2025</b>	<b>MARÇO 2025</b>	<b>ABRIL 2025</b>
Revisão bibliográfica	✓			
Elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários, roteiros de entrevista, etc.)	✓	✓		
Submissão do projeto ao CEP/CONEP	✓	✓		
Coleta de dados		✓	✓	✓
Pesquisa documental	✓	✓	✓	✓
Observação participante	✓	✓	✓	✓
Entrevista		✓	✓	✓
Grupo focal			✓	
Análise dos dados			✓	✓
Transcrição das entrevistas e gravações			✓	✓
Análise qualitativa dos dados			✓	✓
Elaboração do relatório final				✓
Redação do relatório				✓
Revisão e finalização do relatório				✓

## **EXPLICAÇÃO DO CRONOGRAMA:**

### **1. Preparação da Pesquisa:**

✓ Na fase de revisão bibliográfica, faço um levantamento e análise dos estudos existentes sobre o tema, essencial para embasar teoricamente minha pesquisa e criar novas hipóteses, em seguida, elaboro e valido os instrumentos de coleta de dados, como questionários e entrevistas. Antes de iniciar a coleta, submeto o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou à CONEP para aplicação e o cumprimento dos princípios éticos, como a privacidade e o consentimento dos participantes.

### **2. Coleta e Análise de Dados:**

✓ Pesquisa documental: Descrição da coleta de dados: Análise de documentos relacionados ao programa (lei, projetos, relatórios, materiais didáticos). Análise de dados: Conteúdos, objetivos e metodologias do programa, discurso oficial sobre a formação.

✓ Observação participante: Descrição da coleta de dados: Imersão do pesquisador no ambiente do programa Ateliê, participando das atividades e interagindo com os participantes. Análise de dados: diário de campo onde o pesquisador anota suas observações, reflexões e interpretações durante e após a experiência de participação no campo.

✓ Entrevista: Descrição da coleta de dados: Conversas individuais com professores(as), coordenadores, diretora e técnicas utilizando um roteiro semiestruturado. Análise de dados: Percepções, experiências e opiniões sobre o programa, a formação e a inserção formativa.

✓ Grupo focal: Descrição da coleta de dados: Discussões em grupo com professores(as) para explorar temas específicos relacionados ao programa e à formação. Análise de dados: Interações entre os participantes, construção de significados compartilhados, identificação de temas emergentes.

### **4. Elaboração do Relatório Final:**

✓ Após a análise dos dados, organizarei as descobertas em um relatório estruturado, que incluirá a introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusões da pesquisa. Por fim, revisarei o relatório para corrigir erros gramaticais e aprimorar a clareza e a coesão do texto antes de finalizá-lo.

Atenciosamente,

Fortaleza, 16 de janeiro de 2024.



**Elaine Mesquita Paula de Sousa**  
Pesquisadora Principal

## **APÊNDICE G - INSTRUMENTAIS DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA E GRUPO FOCAL**

### **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

**PESQUISADORA:** Elaine Mesquita Paula de Sousa

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA DA TÉCNICA E A FORMADORA DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (COEI)**

O objetivo desta entrevista é compreender a experiência das técnicas e formadoras da Coordenação de Educação Infantil (COEI) envolvidas na formação das professoras da Educação Infantil no Programa Ateliê. Suas percepções e insights são fundamentais para avaliar a efetividade do programa e identificar oportunidades de melhoria.

#### **Informações Gerais:**

- Nome:
- Cargo:
- Tempo de experiência na COEI:
- Tempo de experiência com o Programa Ateliê:

#### **ANÁLISES**

1. Como você descreveria o efeito do Programa Ateliê na prática pedagógica das professoras? Quais aspectos do programa você considera mais eficazes em promover mudanças na sala de referência?

2. Quais foram os maiores desafios encontrados na implementação do programa e como eles foram superados? Em sua opinião, quais objetivos do programa foram alcançados de forma mais satisfatória?

3. Quais foram as principais resistências ou dificuldades encontradas pelas professoras em relação às propostas do programa? Como vocês superaram essas dificuldades?

4. Como você avalia a importância da formação continuada para a prática pedagógica das professoras? Quais são os principais desafios para garantir a efetividade das ações de formação?

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORA, DIRETORA E PROFESSORAS**

### **Informações Gerais:**

- Nome:
- Cargo:
- Tempo de experiência na COEI:
- Tempo de experiência com o Programa Ateliê:

### **ANÁLISES**

● Como você descreveria o Programa Ateliê? Quais foram os aspectos positivos e desafiadores do programa? Como você avalia a relevância dos temas abordados no programa para a sua prática pedagógica?

● De que forma o Programa Ateliê influenciou na sua prática pedagógica na gestão escolar? Quais novas abordagens e estratégias ou recursos você passou a oportunizar aos professores(as) após participar da formação?

● Qual o acompanhamento que você recebeu durante e após as formações? Os materiais e recursos fornecidos pelo programa foram suficientes para sua prática? Quais materiais você considerou mais significativos para as crianças?

● Você acredita que o tempo destinado às formações foi suficiente para a implementação das novas práticas? Por quê?

## **ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS**

Obter informações qualitativas sobre as percepções das professoras do Centro de Educação Infantil (CEI) sobre o Programa Ateliê e sua contribuição para a formação pedagógica e a prática docente.

**Participantes:** Professoras da Educação Infantil que participam da implementação pela pesquisa; Número de 6 a 8 professoras.

**Local:** Sala dos professores: espaço confortável, tranquilo e privado, que propicie um ambiente de confiança e troca.

**Material:** slides, canetas, papel, cartolina, construção de mural sobre o programa Ateliê na instituição

### **Roteiro Sugerido: A formação.**

● De que forma esses conhecimentos transformaram a sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem? Quais ferramentas ou estratégias você aprendeu durante a formação que te ajudam a realizar uma aula significativa para as crianças?

### **A prática pedagógica:**

- Poderia descrever uma atividade específica que você passou a realizar em sala de referência após a formação?

**A colaboração e o trabalho em equipe:**

- Quais os principais desafios que você enfrentou ao implementar as novas práticas em equipe e como vocês os superaram?

**A expectativas:**

- Se pudessem mudar algo no Programa Ateliê, o que seria? Quais são as suas expectativas para o futuro do programa e para a sua própria prática pedagógica?

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

**Pesquisador:** ELAINE MESQUITA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 86289024.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.431.833

**Apresentação do Projeto:**

O Programa ATELÊ é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, voltada para a Educação Infantil, com o objetivo de promover, legitimar e firmar a concepção da criança como protagonista de seu próprio aprendizado, mediado por profissionais competentes, reconhecendo suas múltiplas linguagens e formas de expressão, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Coordenadora de Educação Infantil (COEI). O programa oferece formação contínua para professores(as) e é implementado nos Centros de Educação Infantil, seu enfoque busca integrar práticas pedagógicas inovadoras, centradas na criança, e valorizar o papel do educador como facilitador do aprendizado e do desenvolvimento integral com competências específicas. Será realizada uma pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Geral:**

-Avaliar a política pública do Programa ATELÊ e sua contribuição formativa para os(as) professores(as) da Educação Infantil, visando à resignificação das práticas pedagógicas convencionais, com ênfase no protagonismo infantil e no desenvolvimento integral das crianças.

**Objetivos Específicos**

1. Analisar o processo de formação continuada dos(as) professores(as) de Educação Infantil.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1300

Bairro: Roberto Taló

UF: CE

Telefone: (85)3366-4344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: compe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPEAQ - UFC



Continuação do Projeto: T-021/021

promovido pelo Programa Ateliê, desde sua concepção na Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) e na Célula de Formação, Avaliação e Acompanhamento Pedagógico (CEFAP), até sua implementação nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

2. Avaliar como a formação oferecida pela Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) e a Célula de Formação, Avaliação e Acompanhamento Pedagógico (CEFAP) contribui para a implementação das práticas pedagógicas no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, identificando as fragilidades apontadas pelas professoras(as) para a efetiva aplicação dessa formação;

3. Investigar as práticas pedagógicas diárias no Centro de Educação Infantil (CEI), com ênfase na legitimação da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, considerando o desenvolvimento integral proporcionado pelas ações do Programa Ateliê;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

A avaliação do Programa Ateliê apresenta um baixo risco para a política pública, uma vez que seu objetivo é aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, alinhado com as diretrizes da política nacional de educação. Ao promover o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral, o programa contribui para a formação de cidadãos mais críticos e criativos, gerando benefícios a longo prazo para a sociedade. Embora a resistência

à mudança seja um risco potencial, a oferta de formação continuada e suporte pedagógico aos professores pode mitigar esse desafio. Além disso, a pesquisa é conduzida de forma ética, com a obtenção do consentimento informado dos participantes e a garantia da confidencialidade dos dados, minimizando riscos relacionados à implementação da política.

##### **Benefícios:**

A avaliação do Programa Ateliê oferece uma série de benefícios, tanto para os profissionais da educação quanto para as crianças e a comunidade em geral, isto é, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, a avaliação permite aprimorar as estratégias de formação dos educadores, garantindo que o programa esteja alinhado com as necessidades reais das crianças e dos profissionais. Além disso, a análise contínua contribui para a adaptação e otimização do programa, promovendo uma educação de maior qualidade e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. A avaliação também fortalece a gestão pública ao fornecer dados e evidências que podem ser utilizados para decisões mais informadas e para o aprimoramento das políticas educacionais no município, dessa forma, ao promover o engajamento das famílias.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1300

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 61.430-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85) 3366-8344

E-mail: [conepai@ufc.br](mailto:conepai@ufc.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: P 011 002

e a colaboração entre os

profissionais, a avaliação contribui para fortalecer a comunidade escolar e gerar novos conhecimentos sobre práticas pedagógicas inovadoras. A divulgação dos resultados para a comunidade e a publicação em eventos e revistas científicas podem contribuir para a disseminação do conhecimento e o debate sobre temas relevantes para a educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor de ética em pesquisa.

**Recomendações:**

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2464280.pdf	27/11/2024 09:40:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Elaine_Mesquita.pdf	27/11/2024 09:39:25	ELAINE MESQUITA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_ELAINESMESQUITA.pdf	27/11/2024 09:38:48	ELAINE MESQUITA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	25/11/2024 18:48:47	ELAINE MESQUITA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	25/11/2024 18:41:53	ELAINE MESQUITA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1300

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.436-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-6344

E-mail: compe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: F.4.01.003

TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .pdf	25/11/2024 18:18:23	ELAINE MESQUITA	Acerto
Declaração de concordância	DECLARACAO DOS PESQUISADORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.pdf	25/11/2024 17:10:41	ELAINE MESQUITA	Acerto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO DO LOCAL DE REALIZACAO DA PESQUISA.pdf	25/11/2024 16:57:27	ELAINE MESQUITA	Acerto
Cronograma	CRONOGRAMA_UFC.pdf	25/11/2024 16:52:50	ELAINE MESQUITA	Acerto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 11 de Março de 2025

Assinado por:

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes da Maia, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85) 3300-8344

E-mail: conep@ufc.br

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.091/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada pela Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 206903390 SSP/ CE, e CPF nº 510.472.503-06, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o (a) aluno (a): **ELAINE MESQUITA PAULA DE SOUSA**, aluna da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**, do curso de ( ) graduação ou (x) pós-graduação sendo ( ) especialização; ( x ) mestrado; ( ) doutorado, no programa de pós-graduação em educação Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) Universidade Federal do Ceará (UFC), devidamente autorizado pela Instituição de Ensino, consoante os termos do processo administrativo nº P473052/2024, a qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado **"AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ATELIÊ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA"**, com início previsto para **Dezembro de 2024** e finalização em **junho de 2025**, conforme as cláusulas e condições que seguem.

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico, no CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VICENTE FIALHO conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O aluno deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

**CLÁUSULA SÉTIMA.** O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.



**Fortaleza**  
PREFEITURA

**Educação**

**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

**Antonia Dalila Saldanha de Freitas**  
CPF: 510.472.503-06

**Elaine Mesquita Paula De Sousa**  
CPF: 854247063-04

Fortaleza-CE, 11 de Dezembro de de 2024

Cópia do original e assinado digitalmente sob o número UXJ5CQ24  
 Validação original e digital em: <https://assinaja.es.gov.br/validar/documento>, informe o número 3940436 e código UXJ5CQ24  
 Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.it.gov.br/>



**Fortaleza**  
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número UXJ5CQ24  
 Para conferir o original, acesse o site <https://assinaja.es.gov.br/validar/documento>, informe o número 3940436 e código UXJ5CQ24  
 Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.it.gov.br/>

**ASSINADO POR:**